This is a digital copy of a book that was preserved for generations on library shelves before it was carefully scanned by Google as part of a project to make the world's books discoverable online.

It has survived long enough for the copyright to expire and the book to enter the public domain. A public domain book is one that was never subject to copyright or whose legal copyright term has expired. Whether a book is in the public domain may vary country to country. Public domain books are our gateways to the past, representing a wealth of history, culture and knowledge that's often difficult to discover.

Marks, notations and other marginalia present in the original volume will appear in this file - a reminder of this book's long journey from the publisher to a library and finally to you.

Usage guidelines

Google is proud to partner with libraries to digitize public domain materials and make them widely accessible. Public domain books belong to the public and we are merely their custodians. Nevertheless, this work is expensive, so in order to keep providing this resource, we have taken steps to prevent abuse by commercial parties, including placing technical restrictions on automated querying.

We also ask that you:

+ *Make non-commercial use of the files* We designed Google Book Search for use by individuals, and we request that you use these files for personal, non-commercial purposes.

+ *Refrain from automated querying* Do not send automated queries of any sort to Google's system: If you are conducting research on machine translation, optical character recognition or other areas where access to a large amount of text is helpful, please contact us. We encourage the use of public domain materials for these purposes and may be able to help.

+ *Maintain attribution* The Google "watermark" you see on each file is essential for informing people about this project and helping them find additional materials through Google Book Search. Please do not remove it.

+ *Keep it legal* Whatever your use, remember that you are responsible for ensuring that what you are doing is legal. Do not assume that just because we believe a book is in the public domain for users in the United States, that the work is also in the public domain for users in other countries. Whether a book is still in copyright varies from country to country, and we can't offer guidance on whether any specific use of any specific book is allowed. Please do not assume that a book's appearance in Google Book Search means it can be used in any manner anywhere in the world. Copyright infringement liability can be quite severe.

About Google Book Search

Google's mission is to organize the world's information and to make it universally accessible and useful. Google Book Search helps readers discover the world's books while helping authors and publishers reach new audiences. You can search through the full text of this book on the web at `http://books.google.com/`

Acerca de este libro

Esta es una copia digital de un libro que, durante generaciones, se ha conservado en las estanterías de una biblioteca, hasta que Google ha decidido escanearlo como parte de un proyecto que pretende que sea posible descubrir en línea libros de todo el mundo.

Ha sobrevivido tantos años como para que los derechos de autor hayan expirado y el libro pase a ser de dominio público. El que un libro sea de dominio público significa que nunca ha estado protegido por derechos de autor, o bien que el período legal de estos derechos ya ha expirado. Es posible que una misma obra sea de dominio público en unos países y, sin embargo, no lo sea en otros. Los libros de dominio público son nuestras puertas hacia el pasado, suponen un patrimonio histórico, cultural y de conocimientos que, a menudo, resulta difícil de descubrir.

Todas las anotaciones, marcas y otras señales en los márgenes que estén presentes en el volumen original aparecerán también en este archivo como testimonio del largo viaje que el libro ha recorrido desde el editor hasta la biblioteca y, finalmente, hasta usted.

Normas de uso

Google se enorgullece de poder colaborar con distintas bibliotecas para digitalizar los materiales de dominio público a fin de hacerlos accesibles a todo el mundo. Los libros de dominio público son patrimonio de todos, nosotros somos sus humildes guardianes. No obstante, se trata de un trabajo caro. Por este motivo, y para poder ofrecer este recurso, hemos tomado medidas para evitar que se produzca un abuso por parte de terceros con fines comerciales, y hemos incluido restricciones técnicas sobre las solicitudes automatizadas.

Asimismo, le pedimos que:

+ *Haga un uso exclusivamente no comercial de estos archivos* Hemos diseñado la Búsqueda de libros de Google para el uso de particulares; como tal, le pedimos que utilice estos archivos con fines personales, y no comerciales.

+ *No envíe solicitudes automatizadas* Por favor, no envíe solicitudes automatizadas de ningún tipo al sistema de Google. Si está llevando a cabo una investigación sobre traducción automática, reconocimiento óptico de caracteres u otros campos para los que resulte útil disfrutar de acceso a una gran cantidad de texto, por favor, envíenos un mensaje. Fomentamos el uso de materiales de dominio público con estos propósitos y seguro que podremos ayudarle.

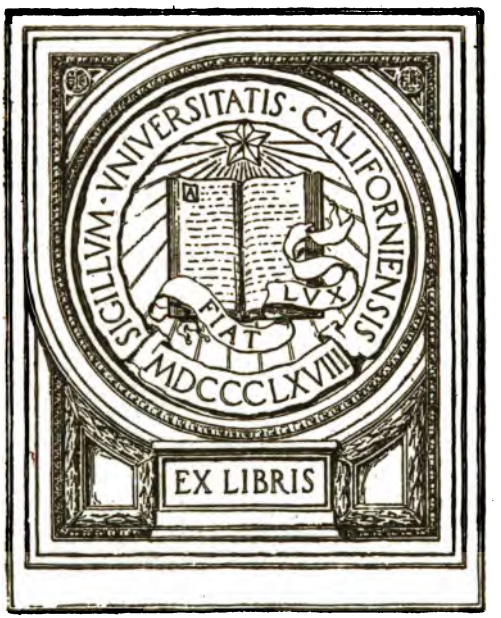
+ *Conserve la atribución* La filigrana de Google que verá en todos los archivos es fundamental para informar a los usuarios sobre este proyecto y ayudarles a encontrar materiales adicionales en la Búsqueda de libros de Google. Por favor, no la elimine.

+ *Manténgase siempre dentro de la legalidad* Sea cual sea el uso que haga de estos materiales, recuerde que es responsable de asegurarse de que todo lo que hace es legal. No dé por sentado que, por el hecho de que una obra se considere de dominio público para los usuarios de los Estados Unidos, lo será también para los usuarios de otros países. La legislación sobre derechos de autor varía de un país a otro, y no podemos facilitar información sobre si está permitido un uso específico de algún libro. Por favor, no suponga que la aparición de un libro en nuestro programa significa que se puede utilizar de igual manera en todo el mundo. La responsabilidad ante la infracción de los derechos de autor puede ser muy grave.

Acerca de la Búsqueda de libros de Google

El objetivo de Google consiste en organizar información procedente de todo el mundo y hacerla accesible y útil de forma universal. El programa de Búsqueda de libros de Google ayuda a los lectores a descubrir los libros de todo el mundo a la vez que ayuda a autores y editores a llegar a nuevas audiencias. Podrá realizar búsquedas en el texto completo de este libro en la web, en la página `http://books.google.com`

GIFT OF
J.C.CEBRIAN



MANVAL D
PEDAGOGIA
DEL
DIBVJO

VICTOR MASRIERA

0083

Es propiedad del autor. Queda hecho el depósito que marca la Ley. Reservados todos los derechos de traducción y reproducción.
Copyright, 1917 - by Víctor Masriera.

MANUAL

DE

PEDAGOGÍA DEL DIBUJO

POR

VÍCTOR MASRIERA

CON LA COLABORACIÓN DE

RAMONA VIDIELLA

DIRECTORES DEL CURSO PERMANENTE
DE DIBUJO DE LA DIRECCIÓN
GENERAL DE PRIMERA
ENSEÑANZA

OBRA ILUSTRADA
CON 137 GRABADOS,
2 TRICROMÍAS Y 2 LÁ-
MINAS LITOGRAFIADAS

MADRID
1917

TIP.-LIT. A. DE ANGEL ALCOY (S. EN C.). — ATOCHA, 30 DUPDO.

NC 115
M3

J. G. Gebrian.

PRÓLOGO

Perplejo estuve durante mucho tiempo sin resolver la forma de publicar mis trabajos sobre el Dibujo en la Escuela primaria. La necesidad de atender a la práctica de la enseñanza, me ha llevado más a la acción, que al ordenamiento especial que se requiere para componer un libro, de múltiples ideas, impulsoras unas y derivadas otras de la última. Pero no podía sustraerme a la necesidad de publicar algo. Pensé primeramente en relatar mis estudios por orden cronológico, lo que me hubiera llevado a una obra extensa; mas, como por otra parte, se me pedían a menudo orientaciones prácticas sobre la enseñanza elemental del Dibujo, necesitaba hacer otra obra mucho más condensada en forma de manual. Esto es el presente libro; en él concreto lo más importante de lo que se estudia en la sección de profesores especiales del curso permanente de Dibujo de la Dirección general de primera enseñanza. El plan de estudios que se sigue viene determinado en los preliminares. Las materias se presentan con una conexión íntima entre ellas; pero no tengo la pretensión de haber hecho una verdadera pedagogía del Dibujo; no disponemos hoy día de materiales suficientes, sólo encontramos estudios pedagógicos del Dibujo. Se han hecho muchas explora-

382652

ciones parciales, que algunas dan conclusiones contradictorias, pues el campo a descubrir es inmenso; pero creo que visto desde suficiente altura pueden armonizarse unas con otras y llegar a conclusiones más generales.

Al empezar en 1907 a estudiar el estado actual de la enseñanza que nos ocupa, mi primera preocupación fué enterarme de las ideas directoras que informan los métodos modernos de dibujo, por lo que procuré ver cómo se aplicaban en el Extranjero, poniéndome al mismo tiempo en relación con algunos de los principales pedagogos para conocer sus ideales. En una palabra: me propuse mirar en todos sentidos para tener una intuición del conjunto y llegar a ideas generales que me permitieran ordenar mis trabajos. Llegué pronto a la conclusión que la pedagogía del Dibujo no existía, aunque se trabajaba mucho para formarla. Comprendí que la educación en el dibujo debe llegar a constituir un verdadero arte, pero que antes era necesario hacer mucha ciencia.

Me encontré frente a innumerables problemas, algunos resueltos, muchísimos sin resolver, y otros que confusamente surgían para ser planteados. Al encargarme en 1912 la Junta para ampliación de estudios e investigaciones científicas, después de mi regreso del extranjero, que organizara unos cursos de dibujo para Maestros y Profesores especiales, me encontraba en el siguiente estado de ánimo: me deslumbraba la visión del desarrollo que estoy seguro tomará la pedagogía del Dibujo, y esto me impelía hacia la investigación; pero al tener que aplicar métodos, teniendo conciencia de que dicha pedagogía se encontraba en sus grados iniciales, me creía desposeído de toda autoridad y de los medios necesarios para actuar como verdadero Profesor de dibujo, al tener que mirar a la realidad, y obligado a actuar sobre ella concretando métodos, fué necesario concentrar todos los medios disponibles. Por fortuna, las exploraciones parciales, de que hablé anteriormente, daban conclu-

siones pedagógicas muy superiores a las que en España se aplicaban; bastaba sólo adoptar concienzudamente los métodos modernos, para operar en nuestra Patria una verdadera revolución en la enseñanza del Dibujo.

Procurando, por una parte, que no me deslumbrara la visión del porvenir, ni que por otra me satisficieran los resultados obtenidos por los nuevos métodos, he considerado éstos como provisionales, trabajando constantemente con mi esposa para su mejoramiento y adaptación.

Pero el impulso dado por mi ideal, obtenido por la intuición del conjunto, me llevaba a concebir un sistema pedagógico para el que me faltaban muchos materiales; antes de renunciar a él preferí improvisarlos, emprendiendo investigaciones sobre los problemas que con más urgencia necesitaba tener resueltos. Sin perjuicio de irme enterando de los trabajos hechos de que podía servirme, quise pensar por mi cuenta y estudiar en la realidad los problemas cuya solución más me inquietaba. Así es que en 1911, en Bruselas, cuando se publicó la excelente obra de Rouma *Le langaje graphique de l'enfant*, tenía ya empezada una encuesta para hallar la evolución del dibujo libre en los niños. No encontrando después estudios psicológicos sobre el dibujo del natural, y considerando de suma importancia determinar los grados de dificultad que tendrían los diferentes modelos que puedan servir de base para la enseñanza del dibujo, y deseando al mismo tiempo conocer niños de nuestras escuelas, dí en 1912 un cursillo experimental en tres escuelas de Madrid, comprendiendo párvulos, escuela primaria y graduada; de cuyos resultados más tarde formé unas escalas de evolución que refundí y desarrollé después en cuatro escalas paralelas que estudian el dibujo del natural bajo distintos aspectos. Las necesidades de la acción pedagógica de los Cursos de dibujo me han llevado a intentar una clasificación de los problemas principales de la pedagogía del Dibujo, otra, de las diferentes maneras de dar las lecciones y de hacer la

crítica de los trabajos, y al mismo tiempo tengo en ensayo un método de observación del aspecto gráfico por medio de cuerpos de formas puras e irregulares.

Antes de dar una idea de conjunto de lo que constituye ahora mi ideal y de exponer el fin que persigo al publicar esta obra, creo oportuno decir algo sobre la evolución seguida por la enseñanza del Dibujo para llegar a los nuevos métodos que hoy se aplican en las naciones más cultas.

La enseñanza del Dibujo empezó siendo esencialmente artística. Durante la época del Renacimiento se aprendía a dibujar en los estudios de los artistas; allí los aprendices conocían el oficio, preparando colores, y se inciaban en el Arte con el trato constante de sus maestros y la copia de sus obras.

En las academias y escuelas de Bellas Artes se siguió más tarde la misma orientación pedagógica. Se empezaba por la copia de obras de arte, dibujos, esculturas y pinturas, para estudiar después en el natural.

El principio pedagógico de ir de lo simple a lo compuesto llevó a metodizar el dibujo, descomponiendo el objeto que debía copiarse; así vemos cómo en el estudio de la figura se analizaba una cabeza, estudiándose separadamente la nariz, los ojos, la boca y las orejas. Se dibujaban trozos de estatua antes que la figura completa, y lo mismo se intentó con el paisaje.

Empezó Rousseau a comprender la gran importancia que tiene el dibujo para la educación del niño. Pestalozzi, preocupado por la enseñanza primaria y general, quiso llegar a un análisis riguroso, buscando los elementos de toda forma, la que descomponía en líneas, ángulos y arcos. Su finalidad era llegar a interpretar la Naturaleza, pasando por el estudio de imágenes, después de haberse iniciado en el trazado de líneas y a saber medirlas para adquirir buen golpe de vista. Los elementos geométricos se aprovechaban también para desarrollar la inventiva, componiendo con ellos bellas figuras. De sus discípulos vino el método de dibujo que todos co-

nocemos, y aunque parezca imposible, aun perdura en muchos sitios; consiste en hacer formas geométricas, después figura de lámina, y extendiéndose a grados superiores, fragmentos de estatuas, estatuas completas y natural.

Para facilitar el trazado a pulso de los elementos geométricos o de las formas compuestas por ellos, se implantaron los métodos de cuadrícula o con puntos, marcas y señales. Se pretendía con ello también educar la vista.

A mediados del siglo XIX, el célebre arquitecto francés Viollet le Duc ve y concreta la finalidad de la enseñanza general del Dibujo con una amplitud desconocida entonces. Cree que el dibujo general no debe estar orientado para formar artistas (1), sino que debe llevar a un lenguaje general a una «escritura de las formas». En su admirable libro *Histoire d'un dessinateur*, verdadera obra clásica del Dibujo, expone sus puntos de vista y dice muchas cosas que desgraciadamente aun son de actualidad en nuestra Patria.

Por otra parte, con el impresionismo en Pintura, se dió un gran paso en la evolución de la enseñanza del Dibujo. Vino el culto a la interpretación espontánea de la Naturaleza, un odio a las reglas y patrones; era necesario, ante todo, cultivar la personalidad, y el dibujo sólo podía ser del natural, con exclusión de láminas y modelos de yeso. Pero esta tendencia sólo podía ser un elemento de lucha frente a lo establecido. Empezó entonces a entrar el natural en la escuela primaria, pero de una manera tímida, dándole siempre una base geométrica.

En Alemania, Dörpfeld (2), en 1873, decía que «el

(1) Tengo la convicción de que gran parte de la enseñanza que se tiene por artística dificulta más que favorece el desenvolvimiento del verdadero artista; claro es que éste, a pesar de todo, se manifiesta; pero hay que tener en cuenta que es fuera de la escuela donde se forma.

(2) *Pedagogía*, parte especial, por Barth.

dibujo se detenía demasiado tiempo en figuras absurdas y caprichosas». Se tenían que dibujar objetos reales y adaptar el dibujo a otras enseñanzas.

Con el deseo de respetar la personalidad del niño, los educadores se fijaron más en sus gustos e inclinaciones. Fritz Huhlmann cree que el niño dibuja con más entusiasmo de memoria que de intuición; hay que alentar sus aficiones. Comprendió que el dibujo debe arrancar de su inclinación espontánea. «Al principio no debe exigirse exactitud, pues puede haber más *arte* en un dibujo defectuoso que en uno correcto.»

Por otra parte, los psicólogos han dado una gran importancia al dibujo espontáneo y libre de los niños, y gracias a su influencia en la escuela ha entrado este dibujo; aprovechándose también para ilustrar cuentos, narraciones y otros temas sacados de las demás enseñanzas.

Además, al entrar francamente el dibujo del natural en las escuelas primarias y normales, siguiéndose el principio de la libertad de interpretación, la enseñanza elemental del Dibujo se ha enriquecido con gran cantidad de técnicas y procedimientos. Se han hecho dibujos al carbón, con tizas, al lápiz, plomo y compuesto, al pastel, tinta china, acuarela, papeles recortados, etc.

Como consecuencia del modernismo en Arte decorativo, se inició una campaña para desterrar la copia y adaptación de los elementos ornamentales de los estilos clásicos, para crear otros nuevos más en consonancia con nuestro tiempo; por lo que se llevaron a las escuelas estilizaciones libres de elementos del natural, dándose más importancia al Arte decorativo por considerarle un gran factor para educar el gusto y desarrollar la inventiva.

Como resultado de la concepción cada vez más amplia de la finalidad del dibujo en la escuela primaria, se ha querido que constituyera una representación de la Naturaleza, de la vida y de lo que con ella se relaciona, por lo que se han utilizado muchas más formas (objetos

industriales, de uso corriente y de arte, plantas y animales), lo que ha dado una gran variedad a la enseñanza. En los Estados Unidos es donde se ha tenido una concepción más fresca, espontánea y artística de la manera impresionista de apreciar la enseñanza general del Dibujo.

Quénioux es el incansable propagandista de los métodos basados en la libertad y espontaneidad; él representa un ideal que poco a poco hace evolucionar la enseñanza elemental del Dibujo en Francia. Bruselas, en sus excelentes jardines de la infancia, ha desterrado en absoluto el dibujo de Frœbel para que allí se cultive el dibujo libre, y en sus programas para la escuela primaria municipal da gran importancia al Dibujo, separando el geométrico y el del natural, dando a éste gran extensión y variedad.

Pero aun estos métodos, muy seductores por cierto, no se basan sobre un profundo estudio de los principales problemas de la enseñanza elemental del Dibujo. Cierto es que se ha progresado muchísimo en el sentido de ver en ésta una muy amplia finalidad; pero no tienen aquéllos un verdadero fundamento psicológico.

Kerschensteiner ha sido el primero que ha hecho un plan pedagógico, después de un amplio estudio inductivo de las aptitudes de los niños. Con el objeto de reformar la enseñanza del Dibujo en las escuelas primarias de Munich, se propuso buscar: *a)* Cómo se desarrolla la facultad de expresión gráfica en los niños no influídos, desde el esquema primitivo hasta la representación completa del espacio. *b)* A qué tipo de la facultad de expresión pueden llegar los niños de seis a catorce años. Dice este pedagogo, que, como ni los resultados de la enseñanza del Dibujo ni la psicología del niño han contestado a estas preguntas, creyó necesario emprender en 1903 una serie de investigaciones.

Kerschensteiner se propone seguir la evolución de los niños. Para él es un fin de la enseñanza del Dibujo el perfeccionar la representaciones visuales. Los niños em-

piezan trazando esquemas, que dan sólo la idea del objeto; después hacen un esbozo superficial como siluetas, hasta que se intenta una representación espacial (visión perspectiva). Los niños hacen mejor la representación espacial de un objeto de memoria que del natural. En los cuatro primeros años no debe darse una enseñanza sistemática del dibujo; los niños se limitarán a expresar, esquemáticamente, temas suministrados por la enseñanza intuitiva de la escuela, con lo que empezarán a educar su vista. Desecha en absoluto las láminas, sólo admite modelos de yeso al principio. El dibujo del natural debe entrar gradualmente, quedando para lo último la representación espacial.

Terminado este ligero esbozo, procuraré concretar el ideal hacia donde intento dirigirme en este libro y hacia el que se orientan mis trabajos.

No quiero abandonarme sólo a una idea, aunque me aparezca grande y hermosa, pues tengo la seguridad de que no contendrá todo lo más esencial que se requiere para tomar una posición sólida frente al magno problema de la pedagogía del Dibujo. Claro es que hay que llegar a una síntesis; pero esto sólo podrá obtenerse después de muchas investigaciones. Es indispensable reunir todos los materiales obtenidos y buscar los que faltan. Honradamente ahora tenemos que ser eclécticos.

La manera impresionista de apreciar la enseñanza del Dibujo es muy seductora. La escuela por la vida, la libertad, la espontaneidad..., mucha Naturaleza, son ideas muy hermosas; pero llevadas al último término anulan toda metodización, porque ésta siempre se fundará en un artificio. Pero ¿basta sólo sumergir a los niños en la Naturaleza para que se formen bien? Creo que no. El niño solo, educa sus sentidos, sus movimientos, forma el animal; pero ¿pueden formarse las cualidades superiores sin una disciplina? La experiencia me ha convencido de que el natural, dejando que el modelo actúe sobre los niños por sí solo, no basta para que aprendan a dibujar.

Supongamos una clase de dibujo ideal. Un jardín y el

campo; el niño viviendo en plena Naturaleza, entre plantas y animales y en casitas en donde encontrara en su propio ambiente múltiples objetos industriales. Todo lo que pueda dibujarse estaría a la vista de los niños en el lugar que le correspondiera. El natural, por sí solo podría despertar su máximo de interés.—He podido comprobar que una rama de un arbusto, en la misma planta y en un jardín, es dibujada con mayor gusto que cortada y en clase—. Quizá se despertara una gran afición por dibujarlo todo; pero ¿se aprendería a dibujar? Los niños llegarían a representaciones rudimentarias o imperfectas que pronto le satisfarían; pero no creo que ninguno se iniciara en una disciplina seria. Algunos, bien dotados, harían bellos dibujos con mucho carácter y vida; pero no llegarían a una observación metódica hasta después de mucho tiempo, cuando se convencieran de que para hacer verdadero arte es necesario conocer mucho la forma; pues las obras maestras no sólo despiertan la admiración, a través del tiempo, por el espíritu que contienen, sino por las profundas verdades que presentan, que el artista arrancó de la realidad gracias a una disciplina que él mismo se impuso. Pero ¿sería un triunfo de la enseñanza del Dibujo para todos, el que espontáneamente se formaran algunos artistas? Los demás niños de la escuela ideal de dibujo se interesarían por las flores, árboles, animales y objetos; pero no porque una rama subiera más que otra y juntas formaran un ángulo más o menos abierto, les tendría sin cuidado las proporciones de una hoja y todas las particularidades del claro oscuro; en una palabra: su indiferencia por el aspecto gráfico sería completa; no obstante, sin apreciarlo, nunca se pondrían en vías de dibujar bien.

Restrinjamos las condiciones en que imaginábamos dar la enseñanza del dibujo. En estos jardines escolares no se dibujaría solamente; otras enseñanzas se darían en ellos; la realidad sería vista por sus propiedades físicas, biológicas, matemáticas, etc.; el interés de los niños tomaría varias direcciones, según sus aptitudes, y las cosas

serían vistas por ellos, de maneras muy diversas; pero nunca por su aspecto gráfico. Si dibujando mucho llegaran a esta educación especial, sería tarde y muy imperfectamente.

¿Qué pasará con un dibujo del natural cuyo plan pedagógico sólo consista en colocar unos objetos frente a los niños, sumergiéndolos en el ambiente de la clase, tan distinto del que tienen en la realidad? Pues que el niño se interesaría menos por los modelos, y éstos tampoco le llevarían a fijarse en su aspecto gráfico. De ahí viene la necesidad de graduar los modelos, presentándolos en series, para que sus cualidades gráficas sean vistas ordenadamente por los niños. Esta necesidad la han sentido muchos profesores de dibujo al querer aplicar el del natural a *outrance,* e insensiblemente han caído en graduar los objetos según el orden lógico de la geometría: han hecho un dibujo geométrico con objetos, en vez de recurrir, como antes, a láminas abstractas.

El camino que marca Kerschensteiner, fundamentando los métodos sobre estudios psicológicos de los niños, es el verdadero. Los antiguos partían del elemento del objeto: la línea, los fragmentos, ojos, nariz, etc. Los impresionistas parten del conjunto. Ahora se vuelve al elemento, pero no al obtenido por un artificio, sino al elemento psicológico del niño.

¡El natural! Claro que debe ser un fin del dibujo y también un medio; pero ¿qué natural y en qué condiciones presentado? Muchísimos problemas parciales hay que resolver para hallar la solución del magno problema de la pedagogía del Dibujo. El natural, por sí solo, no basta; hay que intensificarlo. Un caso muy notable tenemos en Madrid de una enseñanza hecha por el contacto directo y constante con el natural, y es la Escuela de Cerámica. Su director, D. Francisco Alcántara, lleva con una valentía sin límites su plan pedagógico. Los alumnos, aislados de toda influencia artística, entre plantas y animales, viven en el ambiente artístico de espontaneidad que ellos mismos han creado; la tarea del director es

descubrir cualidades y conducirlas, y al mismo tiempo atraer a la escuela a los jóvenes que cree en condiciones excepcionales para el cultivo del arte. Pasan los alumnos el verano trabajando en el campo. Los resultados son excelentes, sobre todo en lo que se refiere a interpretar la vida. Son un conjunto no muy numeroso de jóvenes bien dotados que se educan por *saturación* y viven intensamente un aspecto de la realidad. Creo el método excelente para formar artistas personales e independientes. Pero el plan pedagógico no puede aplicarse a la escuela primaria, en la que el dibujo va dirigido a todos, y donde el tiempo disponible para esta enseñanza es muy limitado. Por esto decía que es necesario intensificar los métodos. ¿Cómo lograrlo? Por una parte, siguiendo la tendencia moderna de tomar el dibujo como un lenguaje auxiliar de todas las enseñanzas de la escuela, y por otra, que en la clase especial de dibujo sean los métodos más activos. Es necesario llegar muy a fondo. El proceso *del dibujar* es muy complejo; se hace conforme a una disciplina muy áspera, a la que, espontáneamente, sólo llegan muy pocos. Creo más fácil desarrollar la actividad psíquica que se necesita para el cultivo de la Ciencia, basada en la curiosidad, que la que lleva a interesarse por el aspecto gráfico, pues la primera se dirige a algo esencial de la Naturaleza, y la segunda sólo a algo accidental. Claro que existe el doble interés por la expresión y por la representación, que se siente con mucha viveza; pero se necesita cierta altura para comprender que de la única manera que se llega a una representación realista de un objeto es empezando por prescindir del mismo, buscando en él sólo líneas, manchas, relaciones accidentales, etc. (1). Son, pues, necesarios unos métodos que, intensificando la actividad del niño, le lleven al afán de buscar el aspecto gráfico; en una palabra: a interesar-

(1) Un artista pintor siente la vida por entero; pero su manera de expresarla es a través del aspecto gráfico. El plan a seguir del verdadero Dibujo sería ir de la idea de la cosa a ésta; de la cosa a

le por la observación sistemática. Hay que desarrollar una nueva actividad, fundada en el hábito de la observación. Pero nos encontramos que el Dibujo, en la escuela, debe ser muy variado, pues distintas son sus ramas, y el mecanismo psíquico que hay que desarrollar para el dibujo perspectivo realista es muy distinto del que se necesita para el dibujo geométrico (industrial) o para el decorativo.

Es necesario trazar el desarrollo técnico de cada rama del Dibujo; estudiar después las disposiciones naturales de los niños con relación a ellas, con el fin de hallar la manera de desenvolverlas, llegando después a un plan pedagógico completo para cada rama; formando, como consecuencia, el plan pedagógico general, que comprenda a todos los parciales, de modo que se entremezclen unos elementos con otros y formen un conjunto armónico que contenga en su debida proporción lo más esencial de cada rama del Dibujo. Mi ideal es contribuir a que esto se haga.

El objeto de esta obra no es sólo dar orientaciones generales sobre la enseñanza elemental del Dibujo, sino llegar a algo práctico que pueda ser ensayado inmediatamente; pero, sobre todo, lo que me propongo es inquietar, llamar la atención sobre los innumerables problemas de esta enseñanza.

Para mi uso he construído un sistema pedagógico; siguiéndole, he compuesto este manual; en él se hallarán ordenados los elementos pedagógicos que creo más importantes, y se dan indicaciones para combinarlos y hacer métodos. Mi propósito es: por una parte, dar elementos puros para que los verdaderos profesores de dibujo compongan métodos originales adaptados a la realidad sobre la que deben actuar; y, por otra, dar metodizacio-

---

su aspecto gráfico, para ir otra vez a la primera y quizá después a su idealización. El impresionismo en pintura, que sólo se fijó en el aspecto gráfico, es poco consistente, porque no se interesa por la realidad íntima de las cosas.

nes resueltas, para que los profesores o maestros que no se hallen en condiciones de hacer algo original, puedan aplicar inmediatamente la enseñanza del dibujo en sus escuelas.

Los elementos pedagógicos que presento, con seguridad tendrán que aumentarse; pero no por esto dejarán de tener un valor los que tenemos. Creo que mi sistema es susceptible de enriquecerse mucho; pero aunque la ordenación fuera equivocada, no habrá sido inútil empeño el intentarla; si no acierto, sírvame de disculpa a mi temerario propósito la buena intención que me anima.

El Autor.

PRELIMINARES

Al querer dotar a la Escuela primaria de una buena enseñanza de dibujo conforme con las orientaciones pedagógicas actuales, necesitamos tener un propósito, o mejor, formarnos una idea clara de lo que deseamos hacer; y si somos prudentes, no determinaremos la manera de llevar a cabo nuestro plan sin antes estudiar los obstáculos que pueden oponerse a su realización.

La realidad de nuestra Escuela primaria, con relación a la enseñanza del Dibujo, está muy lejos de nuestro propósito; por esta causa, al querer que ascienda a lo que creemos debe ser, chocaremos con innumerables dificultades; pensado en ellas y buscando la manera de resolverlas he intentado su ordenación. Para ello he clasificado en tres grupos los principales problemas que se me han presentado al querer abarcar con la mayor amplitud posible el inmenso campo de la pedagogía del Dibujo.

La clasificación, la hice fundándome en las siguientes fases que presenta todo problema pedagógico: 1.ª, el educador tiene un *propósito*, desea obtener unos resultados y determina las materias que quiere enseñar; 2.ª, procura darse cuenta del grado en que se hallan sus alumnos, intenta conocer la realidad sobre la que

va a actuar y medita sobre las dificultades que encontrará para realizar su idea; 3.ª, pensando en los medios educativos de que dispone, traza un plan pedagógico que después aplica.

Los problemas que comprendemos en el primer grupo son principalmente de orden *técnico*, pues como nuestro propósito es enseñar a dibujar en la Escuela primaria, necesitamos saber primeramente con toda amplitud qué es el Dibujo, qué extensión real tiene y qué desarrollo puede alcanzar; además, qué modalidades diferentes presenta en las distintas fases de la actividad humana, ver después el carácter esencial que tiene la primera enseñanza, para determinar las ramas del Dibujo más propias para ser cultivadas en ella. También tendremos que pensar en la utilidad que puede reportar el Dibujo a los educandos y hacer un estudio de su fin individual, social y escolar. En el estudio de estos problemas hemos hallado las conclusiones siguientes: 1.ª, que el Dibujo en la Escuela primaria debe tener un carácter general, enseñándose todo lo que pueda ser punto de partida y fundamento de las múltiples fases que el Dibujo presenta en la sociedad; 2.ª, que el Dibujo debe ser siempre del natural o de invención. Aceptando estas conclusiones, pronto se verá que los modelos que necesitamos para dibujar deben tomarse de los cuerpos naturales y de los objetos industriales, y para que sea nuestra enseñanza punto de partida de las distintas modalidades del Dibujo, deberíamos poner al alumno en condiciones de poderlo dibujar todo (1); pero es tan extenso el campo, son tan variadas las formas, que nos exponemos a caer en una verdadera anarquía si no procuramos estudiar antes las características principales de las mismas, algo esencial en ellas que nos permita ordenarlas, procuran-

(1) No se crea que pretenda que un niño de doce o catorce años dibuje al mismo tiempo como un artista, como un ingeniero y como un naturalista; pero puede muy bien llegar a trazar un croquis claro de un objeto cualquiera, y, sobre todo, tener la base para poder desarrollar la rama del Dibujo que más le convenga.

do agruparlas por sus analogías y separarlas de sus diferencias; clasificándolas, en fin, aunque teniendo siempre en cuenta las dificultades que ofrecen al ser dibujadas.

Otras cosas necesita, el educador, para tener una idea completa de lo que intenta enseñar. No solamente debe saber dibujar los modelos que propone, sino que es necesario tenga una clara conciencia de su manera de proceder. Muchos artistas llegan a sus obras inconscientemente, siéndoles muy difícil explicar cómo las han he. cho; éstos no serán buenos profesores. El profesor debe ser artista y crítico, y es necesario que frente a cada uno de los problemas que da a resolver a sus alumnos, se haya propuesto una manera normal de solucionarlos, respetando siempre la personalidad de sus alumnos.

El estudio de los procedimientos y de su utilidad, según los casos, se relaciona directamente con este primer grupo de problemas que acabo de mencionar.

Segundo grupo de problemas.—Pero como el profesor puede proponerse algo que no esté al alcance de sus alumnos, es indispensable que los conozca. Los problemas de este grupo son esencialmente de orden psicológico.

Cuanto más se conozca a los niños en general y en particular, relacionándolos con su aptitud para el dibujo, mayores serán las probabilidades de llegar a buenos métodos. Es necesario conocer las leyes generales de evolución del dibujo de los niños, distinguir en ellos sus principales aptitudes, para darse cuenta de las evoluciones correspondientes a distintos tipos mentales, y no sólo con relación a un dibujo general, sino a todas sus ramas. Sólo así, podrá determinarse lo que es fácil o difícil al niño, y sin esto, jamás se llegará a la verdadera graduación de dificultades, base racional de todos los métodos. Claro está que no será ajeno a este grupo todo lo que se relacione con el medio ambiente en que el niño vive.

No le basta al educador conocer la realidad sobre la que ha de actuar, es necesario que haga serios estudios

comparativos entre lo que el niño es y lo que quiere que sea, y en cada caso particular procurará medir la distancia que hay del plano en que el profesor se encuentra al que se propone que ascienda el niño, y la de este plano al que realmente se encuentra el educando. Necesita tener una noción clara de los conflictos que provoca con su acción cultural. No descuidará tampoco el estudio de las condiciones de la escuela y las de su personal docente.

Tercer grupo de problemas.—Vista la dificultad, el educador se propondrá vencerla y pensará en los medios que tiene para lograrlo. De ahí viene la necesidad de ordenar todos los recursos de que puede disponerse para aprovecharlos con oportunidad, según los casos que se presenten al profesor; la función de éste debe ser, aunque en otro orden, muy parecida a la del médico. Los métodos deben hacerse a medida, pues su mayor cualidad es la de que sean oportunos; pero sucede que al confeccionarlos el educador, aunque quiera sujetarse sólo al caso concreto que intenta resolver, cederá al impulso de sus ideas pedagógicas generales; por esta causa, es necesario que estas ideas sean suficientemente amplias y completas. Un trabajo de reconstrucción sintética debe hacerse siempre, y el profesor de Dibujo debe estudiar constantemente las más altas conclusiones de la pedagogía general y tener presente las leyes fundamentales a que deben sujetarse los métodos educativos.

En esta obrita expongo lo que creo más importante de las múltiples cuestiones que se deducen de lo arriba indicado, sigúiendo un plan metódico, cuyas líneas generales se concretan en la ordenación que de los problemas pedagógicos del Dibujo acabo de hacer.

PARTE PRIMERA

I

¿QUÉ ES EL DIBUJO? FINALIDAD DE SU ENSEÑANZA EN LA ESCUELA PRIMARIA

Si del concepto estrecho que generalmente se tiene del dibujo elemental, pasamos a una noción mucho más amplia y nos fijamos en el número inmenso de aplicaciones que tiene en la sociedad, veremos que las distintas modalidades del Dibujo no provienen de una sola fuente.

El fin primordial del Dibujo es el de representar sobre una superficie formas de cosas reales o imaginarias. Se dibujan objetos que existen, y otros que sólo tienen realidad en la mente del que los proyecta. La infinita variedad de estas formas produce innumerables manifestaciones del Dibujo, porque variando el objeto variará la representación; pero no es posible dibujar una cosa de modo que quede completamente representada, pues el Dibujo es sólo una manera de *anotar* ciertas cualidades que se descubren en el objeto, por lo que resulta, que de cada una de las cosas dibujables pueden hacerse anotaciones diversas, indicando unas u otras de sus cualidades. No es esto todo; los límites del Dibujo son aún más amplios, porque cada una de las cualidades que descu-

brimos en los objetos pueden expresarse de maneras diferentes. No es uno solo el lenguaje gráfico: el Dibujo tiene diversas formas de anotación. Queda aún, por fin, la parte personal en la interpretación, que tanta importancia tiene en el dibujo artístico.

Podríamos tener una idea total del lenguaje gráfico si estudiáramos los dibujos producidos por las distintas profesiones que lo usan. Veríamos diversidad de objetos dibujados, diferencia de cualidades anotadas y modos diferentes de expresarlas. Clasificando estos dibujos, podríamos llegar a las distintas fuentes de que derivan. Claro es que este importantísimo trabajo debiera hacerse desde puntos de vista psicológicos.

Las profesiones son las ciencias, las artes, los oficios, todas las carreras; en fin, las fases diversas de la actividad humana. La primera y segunda enseñanzas tienen un carácter esencialmente general, y la profesión está más allá de las mismas y debe ir siempre precedida de una enseñanza especial que se hace en escuelas o talleres. La enseñanza general debe ser preparatoria para todas las profesiones, y debe dar principios fundamentales. Aplicando este principio general a la enseñanza del Dibujo en la Escuela primaria, diremos que debe en ella enseñarse la base de las principales modalidades del Dibujo que las profesiones nos ofrecen, para dotar a los alumnos de elementos fundamentales que puedan desarrollar en todos sentidos.

Indudablemente, la primera preocupación que debemos tener al determinar las modalidades del Dibujo que deben entrar en la Escuela primaria, es la de escoger las que puedan ser más útiles al educando.

Para tener una idea lo más amplia posible del problema, veamos, antes de determinar las ramas del Dibujo que elegimos para la enseñanza que nos ocupa, la finalidad de una difusión del lenguaje gráfico. Primeramente estudiaremos el fin individual de esta enseñanza; después, su fin social, y, por último, el escolar.

Fin individual.—La enseñanza del Dibujo debe llevar

al educando a interesarse por el mundo exterior, dándole medios para conocerlo. El que dibuja un objeto se interesará mucho más por su forma; y como ésta es algo muy importante del mismo, lo conocerá mejor. Aprenderá después a ver aspectos gráficos del cuerpo, apreciará su belleza y comprenderá sus interpretaciones artísticas, iniciándole para que pueda gozar de los espectáculos naturales y de las sublimes creaciones del Arte.

Debe el Dibujo constituir un verdadero lenguaje, insustituíble en lo que se refiera a las formas y de una claridad jamás igualada por la palabra; véase el número creciente de obras que se ilustran, y basta decir que son muy pocas las profesiones que no tengan que intervenir con objetos y no necesiten referirse a sus formas. Este lenguaje debe ser, por una parte, general, para que pueda servir a todos en sus relaciones y pueda el que lo use expresar con claridad cualquier forma; por otra parte, debe ser preparatorio para las especialidades, pudiendo cada uno iniciarse en el dibujo técnico correspondiente a la profesión que abrace.

Debe ser el dibujo elemental esencialmente educador, contribuyendo con intensidad a la formación integral del niño, de modo que le lleve no sólo al desarrollo normal a que espontáneamente tiende, sino a otro superior susceptible de perfeccionarse indefinidamente.

Con el Dibujo debe desarrollarse la *inteligencia*, por ensanchar el conocimiento de las cosas, educando su percepción. Con él se fortalecerá en primer término la *atención*, pues obliga a mirar con método y fijeza el mundo exterior acostumbrando a las observaciones precisas. Y como consecuencia será un gran auxiliar de la *memoria*, porque gracias a una mayor atención las impresiones serán más limpias, las que se afirmarán con el dibujo de memoria, por la necesidad de concretar en un croquis el recuerdo.

El Dibujo enseña a pensar; con él se ve la relatividad de los valores y la necesidad de tomar unos como tipo para medir a los demás. Con él se aprende a comparar,

y vemos también; que la unidad de medida es variable, pues no hay valores absolutos. Se aprecia con él la influencia de unos cuerpos sobre los demás, y como la luz que los hace revivir los une por una trama complicada de reflejos, por los que cada cuerpo presta a sus vecinos parte de su color. Nos enseña cómo cambia la apariencia visible de las cosas según el punto de vista que se toma...

Puede el Dibujo general desarrollar mucho la *imaginación* y la *inventiva* de los niños, aplicando el de fantasía y composición, el decorativo y otros.

Debe también depurar en alto grado los sentimientos para poner a los niños en camino de gozar el gran arte y de las bellezas naturales, por lo que contribuirá en alto grado a su educación estética y moral.

Es necesario, además, que los métodos de dibujo fortalezcan la *voluntad*, fomentando el amor al trabajo, la perseverancia y el gusto por vencer obstáculos respetando la *personalidad*, desarrollando en ella el espíritu de iniciativa.

Desarrollará también el Dibujo la *habilidad manual*, aunque se debe procurar no darle más importancia de la que tiene, pues, desgraciadamente, se ha confundido bastante el espíritu del Dibujo con el de la caligrafía.

Puede, además, el Dibujo dar ideas y hábitos de orden y ser un medio para comprender las abstracciones y las leyes generales.

Fin social.—Si del Dibujo se enseña lo más esencial de sus principales aspectos, puede su difusión ser un gran factor para despertar aptitudes y contribuir a que cada individuo abrace la profesión que le corresponda, con lo que la sociedad ganaría mucho en armonía. Además, mejorándose las profesiones por esta enseñanza, nuevas fuentes de riqueza material se abrirían, y por la elevación de sus individuos lograría el conjunto mucha más espiritualidad.

Debe el Dibujo constituir un lenguaje universal con todas sus ventajas, procurando deslindar lo que pueda internacionalizarse y lo que debe conservar espíritu na-

cional. Convendría que todo lo que tenga el dibujo de convencionalismo se universalice, llegándose a convenios para adoptar en todos los países los mismos signos; por ejemplo: la manera de expresar las proyecciones de un cuerpo, de acotar un croquis, indicar cortes y secciones y los materiales de construcción, etc., etc. En cambio, en lo natural y humano, debe ser el Dibujo completamente nacional, y más aún regional y local. Los métodos deben hacerse después de haber estudiado a los niños de la localidad, y aun mejor a los del barrio. Las formas para dibujar deben salir del arte local (salvo caso de que el que exista sea bajo) y de la naturaleza de la comarca, dando a conocer arte extranjero cuando el alumno tenga ya algo formada su personalidad. Si el hecho de que Inglaterra no haya aún adoptado el metro constituye una rutina intolerable, en cambio no está bien que una escuela española se decore con frisos holandeses ni que en Madrid y Buenos Aires se construyan casas como en París.

La enseñanza general del Dibujo puede ser un gran propulsor que resucite, injertándoles nueva savia a muchas industrias nacionales desaparecidas o próximas a extinguirse, y al mismo tiempo puede elevar a las existentes a mayor altura artística.

Aparte de los grandes servicios que la divulgación de un verdadero dibujo prestaría al Arte, despertando a los mejor dotados para su cultivo y elevando la cultura artística de los demás para convertirlos en un público inteligente, puede dicha enseñanza reportar indirectamente otras ventajas. Si el lenguaje gráfico pudiera llegar a todos y las profesiones que parecen más alejadas lo usaran, se vería la Naturaleza por muchos nuevos aspectos, y esto sería altamente beneficioso para el Arte, algo cansado de mirar la realidad desde los mismos puntos de vista. Hoy día puede verse la sana influencia de las ciencias naturales sobre el Arte, porque, gracias a la visión penetrante y analítica de los naturalistas, se han descubierto una cantidad inmensa de nuevas formas

muy aprovechables para la arquitectura y el arte decorativo. Además, ¿no se ensancharía y ahondaría de un modo extraordinario el conocimiento del espíritu humano, si todos los hombres expresaran lo más íntimo de sus concepciones del mundo, desde su punto de vista profesional? ¿No comprenderíamos también mucho mejor la realidad, pudiendo estudiar las diversas impresiones que de ella se reciben según los puntos de la sociedad en que se actúa?

Fin escolar.—El Dibujo presta grandes servicios en las escuelas, pudiendo aún ampliarse mucho su radio de acción. Dejando a un lado todo cuanto puede decirse sobre el mejoramiento que puede alcanzar el Magisterio por una bien orientada y eficaz enseñanza del Dibujo, nadie negará la superioridad que tiene, para ejercer su misión, el que sabe dibujar, sobre otro que ignore este importantísimo lenguaje. Difícilmente se pueden dar buenas lecciones sin el auxilio del encerado; y como el maestro no es posible tenga el material suficiente para poder estudiar siempre las propiedades de las cosas sobre los mismos objetos, necesitará muy a menudo valerse de croquis demostrativos.

Debe el Dibujo en la Escuela orientarse de modo que el niño adquiera pronto una forma gráfica de expresión, que, aunque incorrecta y rudimentaria, le permita ilustrar sus lecciones. Escuelas extranjeras existen en las que los niños redactan e ilustran todas las lecciones. Si un niño dibuja, por ejemplo, un aparato objeto de una lección, se fija mucho más en él que mirándolo solamente, y después deja un gráfico, que el maestro puede estudiar, comprobando si el niño ha entendido lo que le explicó.

Dado el gusto con que dibujan los niños, puede el dibujo servir de estímulo y premio. Además, entrando en las escuelas el verdadero Dibujo, el Arte entraría en ellas, reflejándose en la decoración de las clases, en el buen gusto de presentar los trabajos y en la manera de exponerlos a fin de curso o enviarlos a exposiciones pedagógicas.

II

RAMAS PRINCIPALES DEL DIBUJO

No se han hecho aún investigaciones serias para determinar las ramas del Dibujo que hay que enseñar en la Escuela primaria; pero atendiendo más al espíritu total que informa las nuevas orientaciones pedagógicas del Dibujo, que al estudio de cada uno de los problemas que plantean, se ha resuelto la cuestión en las naciones que más se han preocupado de la enseñanza que nos ocupa, del siguiente modo: tomando las diferencias más salientes que presenta el Dibujo, se ha visto que puede ser *artístico* realista o decorativo, *científico* e *industrial.*

En las mejores escuelas extranjeras vemos aplicado siempre el Dibujo del natural y el de invención; se dibujan objetos de la vida corriente, como útiles, etc.; en fin, objetos industriales, así como también formas de la Naturaleza, plantas y animales. Tanto lo primero como lo segundo puede dibujarse de una manera realista, o sea tal como se presenta el objeto a nuestros ojos, o determinando su estructura y su constitución interna; entonces los objetos industriales se estudian según sus cualidades geométricas, para llegar a las proyecciones de los mismos, y las formas naturales se analizan desde un punto de vista anatómico.

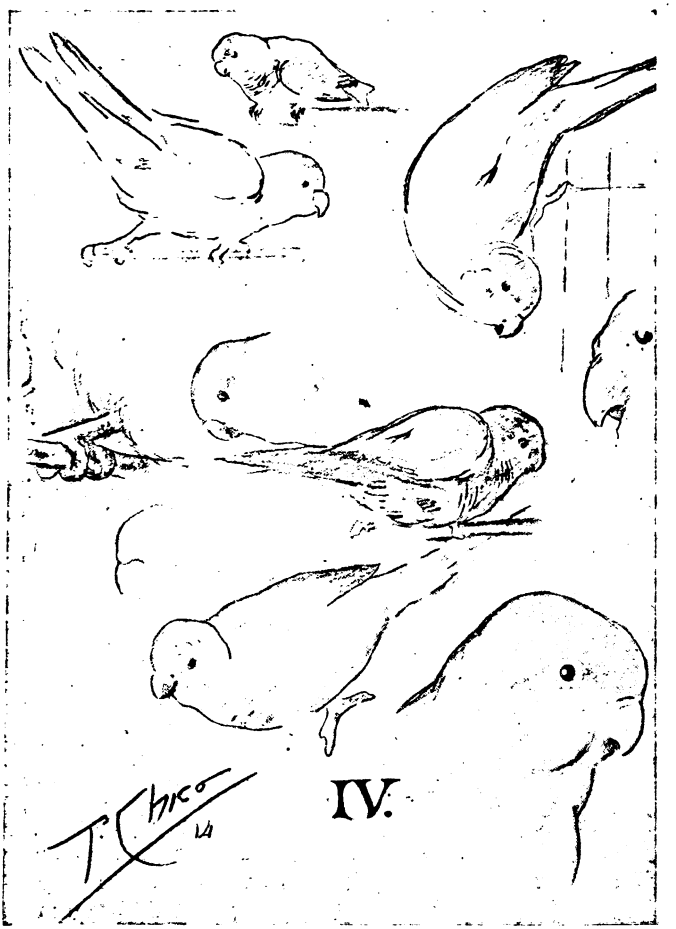
El dibujo de invención se refiere principalmente a la composición decorativa y al proyecto de objetos industriales; se relaciona con el dibujo del natural por el aprovechamiento de formas de plantas o animales para su

I

II.

III

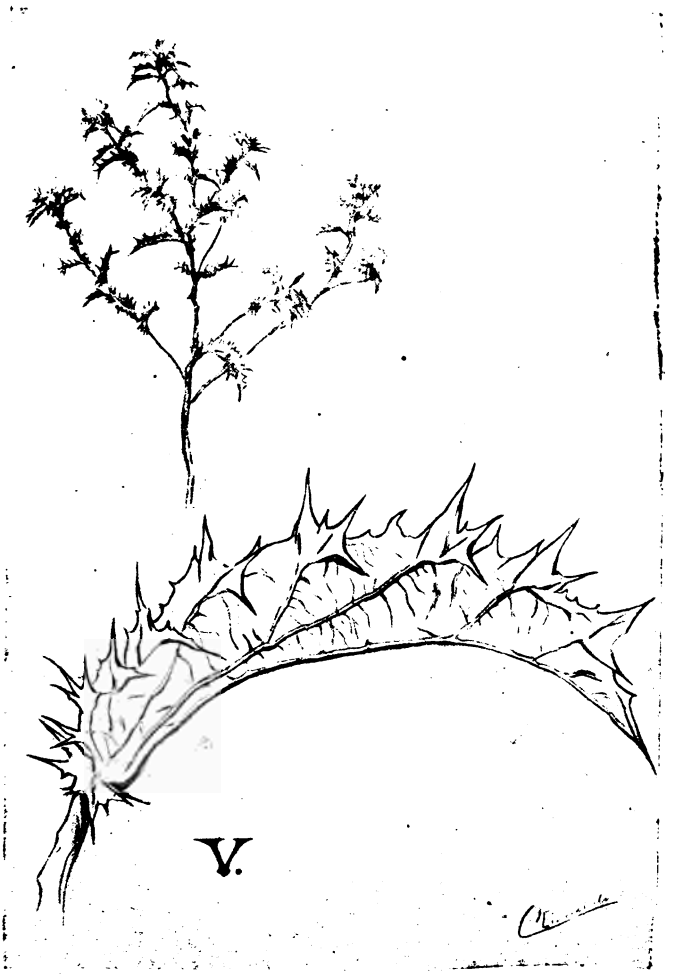
Ramón
Massiera
Vidiella
13 años


IV.

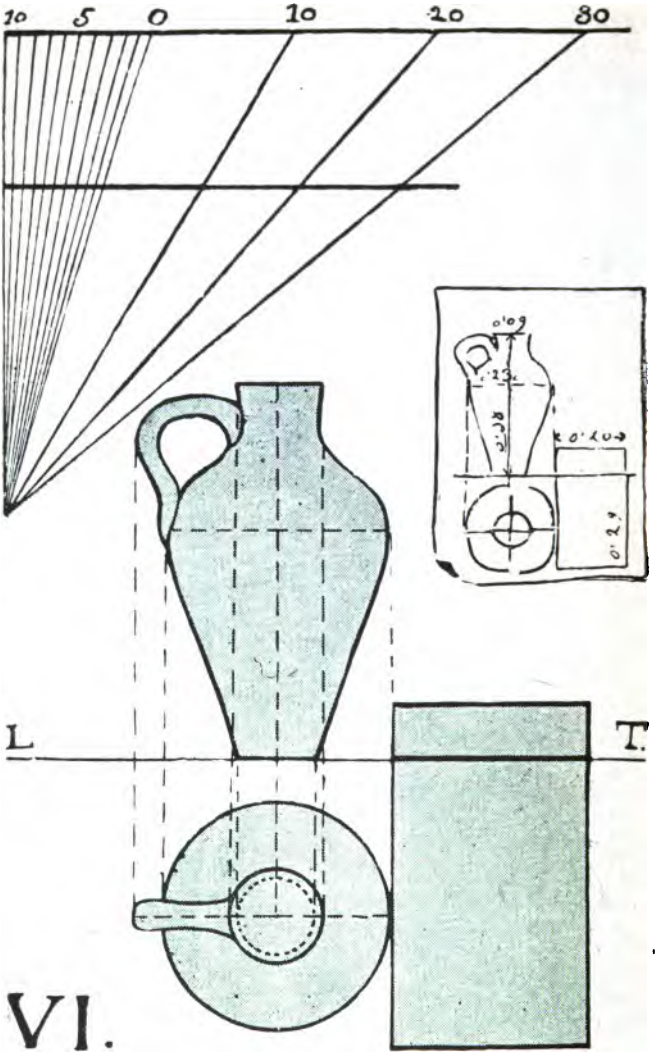
estilización, y con el geométrico y los trabajos manuales, por su aplicación práctica a proyectos y labores.

Falta aún otra concepción del Dibujo más general, menos técnica, y es la de *lenguaje gráfico*. Los croquis ligeros, expresivos y suficientemente claros para acompañar una conversación, o las descripciones escritas—ilustrándolas y completándolas—, son y serán en el porvenir el gran complemento de la palabra, pues todos sabemos lo imprecisa que resulta cuando trata de describir las formas de las cosas y éstas se relacionan demasiado íntimamente con ellas, para que, sin grave quebranto para el conocimiento del mundo exterior, se pueda prescindir de su representación gráfica. Este dibujo-lenguaje es dibujo de memoria e imaginación al mismo tiempo, porque es necesario recordar formas vistas e imaginar su representación, según casos particulares que convenga explicar. Se relaciona directamente con la observación del mundo exterior, y como de él salen casi la totalidad de las formas, pues la *creación* en el hombre puede decirse que es transformación. El dibujo que lleve a observar el natural tendrá no sólo importancia para el lenguaje gráfico, sino para cada una de las diferentes direcciones que puede tomar el Dibujo; por esta causa, en este libro el dibujo realista del natural toma principal importancia, pues creí de más urgencia empezar a dirigir mis estudios hacia él; por la misma causa, mi sistema, expuesto en esta obrita, sólo se desarrolla con integridad en lo que se refiere a este dibujo.

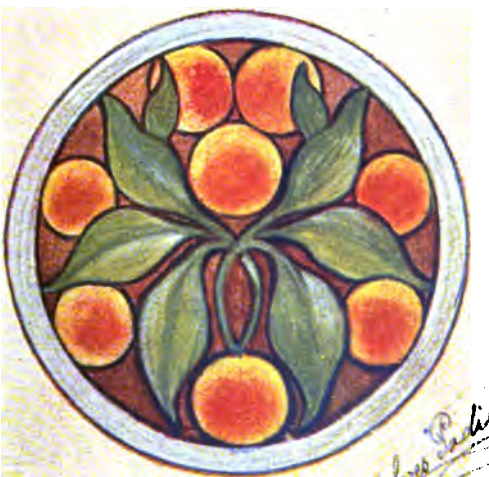
Presentaré ahora algunos trabajos obtenidos en nuestros cursos de perfeccionamiento, para dar una idea más clara de las diferentes ramas del Dibujo. En la figura I se verá un grupo de dos objetos de uso corriente resueltos a lápiz compuesto, estudiando su claro oscuro. En la figura II, otro grupo de objetos en color hecho al pastel. La mancha a tinta china de la figura III, obtenida al pincel sin haberla dibujado antes con el lápiz, es un estudio de iniciación para el dibujo de plantas y animales, las que unas veces se estudian en croquis ligeros, como



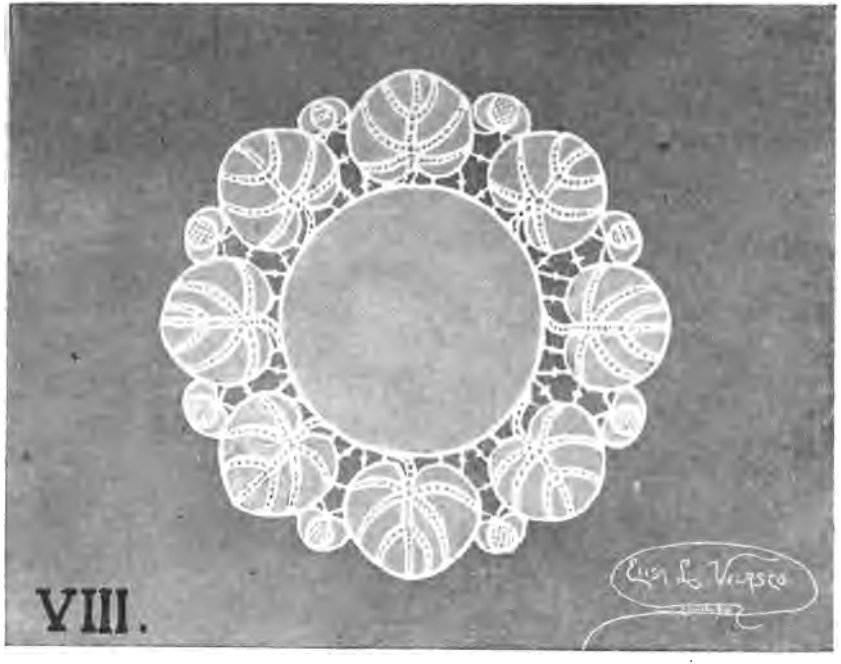
V.



VI.



VII.


VIII.

los de un animal vivo de la figura IV, y otras haciendo dibujos parciales analíticos, como el cardo de la figura V. En la figura VI presento un dibujo geométrico; se trata de un croquis acotado, de una escala de reducción y de las proyecciones ortogonales de un jarro y una caja. La figura VII se refiere a composición decorativa, aprovechándose elementos del natural, estilizándolos y combinándolos el alumno según su propia iniciativa, y en la figura VIII se verá una aplicación a las labores femeninas de los estudios hechos en clase sobre el arte decorativo.

III

EL ASPECTO GRÁFICO DE LAS COSAS

La relatividad de la visión.—Si para el hombre las cosas son lo que de ellas piensa, al mirarlas sólo percibirá sus cualidades conocidas o la comprobación de los conceptos que de las mismas tiene; claro es, que para el hombre son las cosas mucho más de lo que de ellas puede explicar, porque el campo de la intuición va mucho más lejos. Una de las principales cualidades del Arte es la de manifestar mucho de lo que no puede encerrarse en fórmulas precisas.

Limitándonos sólo al conocimiento que entra en lo más claro de nuestra conciencia, veremos, que cuanto más conozcamos un objeto, más rico será el concepto que de él tendremos, y la visión del mundo exterior será muy diferente en unos u otros individuos, no sólo por cantidad y calidad de conocimientos, sino también por su clase. Los que pertenecen a una profesión determinada, aparte de las diferencias individuales, aprecian el mundo y la vida de una manera particular, resultante de la lucha especial que con la Naturaleza sostienen: al leñador, el bosque se le presenta de muy distinta manera que al artista. El ignorante ve en las cosas la proyección de sus conceptos rudimentarios; en cambio, cuanto más culto es el hombre, más sabe que no es posible llegar a un conocimiento exacto de las cosas; porque se da cuenta, por su afán de perfeccionarse, de que la Naturaleza tiene para su profesión mucho de impenetrable, y

sabe que de cualquier zona del humano saber que se la mire, presenta misterios indescifrables, y piensa: ¿no son las cosas todo cuanto de ellas sabemos sumándolo a cuanto de las mismas nos falta descubrir?; y siendo esto último, seguramente, tanto, ¿qué son las cosas?

No es posible obtener una representación gráfica completa de un objeto. Tomando el procedimiento más objetivo, la fotografía, no en un cliché, ni en millares de placas podríamos dar la noción completa de un cuerpo. Noción que debiera ser una verdadera síntesis de los numerosísimos conceptos parciales que nos daría su estudio desde puntos de vista científicos, artísticos, industriales, etc. El Dibujo, aun el más objetivo, tiene mucho más alcance que la fotografía, porque además de otras cualidades representa conceptos e intuiciones, no es imitación, sino comentario gráfico que interpreta a la Naturaleza, humanizándola; pero en su parte puramente objetiva, sólo le es dable traducir algunos aspectos de las cosas, pues no todo lo que de ella se sabe puede dibujarse. Estos aspectos son los que nos interesan ahora; a ellos tendré que referirme muy a menudo, y para darles un nombre adecuado los distinguiré por *aspecto gráfico*.

Hay tantos aspectos gráficos como maneras de dibujar: un campo tiene cualidades que aprovechará un topógrafo, y otras muy distintas que servirán al paisajista para hacer una obra de arte; pero, en este libro no voy a tomar la palabra en una acepción tan amplia; por aspecto gráfico comprenderé sólo a las cualidades de las cosas que sirven de base para ser dibujadas únicamente desde el punto de vista perspectivo.

Relaciones del dibujo realista perspectivo y el arte pictórico.—El calificativo realista aplicado al dibujo indica que se trata de representar lo objetivo de las cosas, su realidad; por lo que el dibujo geométrico será muy realista, pues va directamente al cuerpo. ¡Si contendrá verdades, cuando en unos planos se da lo necesario para construir y dar realidad a un objeto! Muy realista es todo dibujo científico, como el anatómico, etc.; pero

acontece que extendiéndose el concepto que en arte se tiene por realismo, se entiende por ello algo muy diferente de lo que da el dibujo geométrico y el anatómico. Uno y otro presentan muchas verdades, nos dan conceptos precisos del objeto, pero no su sensación; la pintura realista nos la da, y por esto la encontramos real, porque nos lleva a la impresión directa del mundo exterior. En los grandes *panoramas* que representan batallas, por la pintura puede alcanzarse el máximo de ilusión; pues si están bien resueltos llegan a confundirse las partes reales y las pintadas, ¿qué diferencia habrá entre la representación objetiva del campo de batalla en el panorama y un dibujo topográfico del mismo?; pues que el primero será una perspectiva que se parece más a la manera directa que tenemos de ver las cosas, desde el momento que perspectivas son las imágenes que se forman en nuestras retinas; por esta causa, a continuación del calificativo *realista* puse el de *perspectivo* a este dibujo que ahora voy a comparar con el arte pictórico.

El dibujo realista perspectivo es una forma de representación y puede constituir un lenguaje gráfico que llegará a ser artístico o no lo será, si con él se trata de producir una emoción estética y no cuando sólo se intenta representar las cosas con el fin de dar una idea de las mismas. Pasa con el dibujo exactamente lo que con el lenguaje hablado y escrito: con las mismas palabras que el comerciante usa para su correspondencia, puede un artista escribir un inspirado poema. En todos los casos particulares esto último se comprende perfectamente; pero no pasa así con el dibujo, que por su falta de vulgarización y por no haber entrado aún en el dominio de las grandes masas como lenguaje universal, muchos lo toman siempre como arte, por desconocer el espíritu de éste, pues no conciben un dibujo que en lo exterior se le parece, pero cuyo fin es sólo práctico.

El aspecto gráfico y el concepto vulgar de las cosas.— Desde la más tierna infancia se verifica una auto-educa-

ción de la vista; el niño procura servirse pronto de sus impresiones visuales. Esta auto-educación se hace sólo para fines puramente utilitarios, y en el mismo sentido se sigue después. El órgano de la vista es importantísimo y lo aprovechamos constantemente para conocer mejor las cosas, fijándonos en las cualidades que nos sirven para nuestros fines prácticos. Importa conocer las cosas completas: las tocamos, las cogemos, las golpeamos, etc.; después, si a ellas les dirigimos solamente la mirada, ya se nos presentan en otra forma gracias a la intuición que de las mismas tenemos; pero aunque sólo podamos mirar un objeto conocido, gracias a la riqueza de nuestro aparato visual podremos establecer una especie de tacto. Nuestra vista es doble; cada ojo nos da una perspectiva, que difiere tanto más una de otra cuanto más cerca tenemos el objeto; pero las dos imágenes se funden y nos dan la sensación del relieve. Los cristalinos se curvan más o menos, y el órgano visual se acomoda a distancias variables llevando la mirada a innumerables puntos concretos. Además, movemos los ojos en todos sentidos, la cabeza y el cuerpo, y aunque viéramos sólo las cosas como desde un balcón y nos fuera imposible bajar a mirarlas por todos sus lados, con la visión binocular, por las diferentes acomodaciones (cambios de foco), el movimiento de los ojos, el de la cabeza y el del cuerpo, podríamos impresionar las retinas por miles de imágenes perspectivas de cada una de las cosas que miráramos; enfocaríamos puntos más o menos lejanos, altos, bajos, ladeados, etc., y casi palparíamos con la mirada los objetos.

¿Qué es el dibujo realista perspectivo comparado con la visión de las cosas?; pues algo muy pobre y restringido.

No sabemos representar perspectivamente las cosas, sino tomando un solo punto de vista, considerando un solo ojo quieto (1). El propósito de los cubistas no es

(1) Se hacen trazados estereoscópicos; pero la dificultad de su

otro que el de ensanchar el campo de la visión pictórica; por esto rompen con la perspectiva conocida y hacen un análisis de visiones, pero no llegan a la visión sintética. Además, nosotros no vemos las cosas como en la fotografía estereoscópica se presentan, pues aunque ésta nos da el relieve, todo tiene en ella una quietud excesiva, yo siempre veo algo de cadavérico, como en las figuras de cera, en las personas así fotografiadas, y es porque aun mirando objetos quietos como fachadas de edificios o interiores, nosotros nos movemos constantemente, y nuestras impresiones visuales son variadas. Las obras pertenecientes a todas las Bellas Artes plásticas se nos presentan movidas, excepto la Pintura. La Arquitectura, como dice Gaudi, se ve paseando y en movimiento de masas, y esto debe tenerlo muy en cuenta el arquitecto. La misma Escultura se ve de distintos puntos, y el ojo hace acomodaciones diversas. En cambio, la Pintura sólo exige una sola acomodación de los ojos: sólo debe mirarse desde un punto de vista determinado. La Pintura, por su valor objetivo, es un momento quieto; claro es que los grandes artistas sugieren el movimiento, y un buen cuadro nunca tendrá la sequedad y la quietud excesiva de la vista estereoscópica o de la simple fotografía. Tampoco en la Pintura hay *tiempo* como en la música, en la literatura y en cierto modo en la arquitectura y escultura; pues la vista no puede abarcarlas de una vez; para obtenerlo, se inventaron los trípticos, los retablos describiendo la vida de un santo, etcétera.

Representa, pues, el dibujo realista perspectivo un campo muy restringido de nuestra visión. Pero si por *visión* entendemos *percepción*, ésta es muy otra que la de

---

ejecución hace que no puedan ser aprovechados para el fin práctico que nos proponemos con el dibujo. Además, conviene aclarar que cuando digo dibujo perspectivo, no me refiero a los trazados en que se aplican con rigor las leyes perspectivas, sino a todo dibujo, como un paisaje, figura, etc., cuyo fin es representarlo como se ve.

una simple perspectiva. Millares de perspectivas se forman en las retinas que no son percibidas como tales, sino como impresiones que recibimos de partes determinadas de las cosas; ellas son meros puntos de apoyo para nuestras observaciones, que se dirigen a comprender las cosas en su totalidad: es, pues, muy difícil, a los que no tienen la vista educada, ver los objetos perspectivamente, o sea mirándolos con un solo ojo quieto, y como la perspectiva es la base del dibujo que nos ocupa, pronto se comprenderá que va a chocarse con muchos obstáculos para aprender a percibir los objetos para ser dibujados.

Entra en el aspecto gráfico la deformación perspectiva, pero esto no es todo; el dibujo es siempre una abstracción. La línea no existe en la realidad, es sólo un límite, pero tiene en el dibujo suma importancia. El claro oscuro en el dibujo monócromo, salvo para los que padecen ceguera de colores, es una abstracción. Los pintores impresionistas son los que nos dan el aspecto gráfico realista con mayor pureza, porque se desentienden de las cosas, buscan sólo las sensaciones luminosas que de ellas recibimos, y representan el mundo exterior por una relación de manchas más o menos luminosas y cromáticas de formas determinadas. Por esta causa, el impresionismo se apoya en una verdad; pero peca de superficial, pues las cosas son algo más que fenómenos luminosos. Se ha reaccionado contra el impresionismo; pero gracias a él la Naturaleza se nos presenta más vibrante, con otra luz, con otras armonías de color, y nuestra visión ha ganado en frescura y espontaneidad, porque percibimos las cosas más directamente y no a través de conceptos. El impresionismo será superado, pero no desechado, pues contiene algo verdadero que debe conservarse; y si quiere prescindir de él la Pintura, tiene un sabor arcaico poco realista y conceptual.

Indudablemente, para encontrar realismo en el dibujo debemos ir a las cosas, pasando por su aspecto gráfico; hay que interpretar sus apariencias sensibles, y sin perderlas, ahondar en las primeras. Además, por el as-

pecto gráfico impresionista no se consideran las cosas aisladas, sino dentro de su ambiente; esta manera de ver, dista mucho del modo vulgar de percibir el mundo exterior, que destaca el cuerpo que interesa, aislándolo de las influencias de sus vecinos y del aire y la luz que a todos envuelve. Dice Unamuno: «Cuando se alcanza mal a repartir en un cuadro los matices y medias tintas, de tal suerte que en la unidad del conjunto aparezcan los objetos encajados en el todo y subordinados a él, se cae en el desenfreno del colorismo chillón y de mosaico de brillos metálicos, corriendo tras el enorme despropósito de que las figuras se *salgan del cuadro*, que vale tanto como desquiciarlas de su puesto y disociarlas de la realidad, acudiendo para ello a procederes de efecto escenográfico, mas que sea pintar del cuadro en el marco la pezuña de un caballo o cualquier otro desatino tan desaforado como éste. El ver las cosas destacarse a cuchillo es no advertir que es su forma en parte la del molde que les da el fondo, y así, por no dibujar tanto hacia fuera como hacia adentro, dibujando los huecos, los espacios intermedios, lo mismo que las masas mismas se busca la línea *continente* por una serie de rectificaciones que engendran perfil confuso e incierto, *desdibujada* resultante de tanteos...»

En la escuela primaria no se puede ir tan lejos en la apreciación del aspecto gráfico, pues no será posible obtener que los niños de doce años lleguen a percibirlo con la delicadeza del pintor; sólo se logrará en este sentido algo rudimentario. No obstante, una enseñanza elemental del dibujo bien conducida, abrirá los ojos al aspecto gráfico, porque dará lo más esencial para que puedan percibirse las cosas tal como se presentan a nuestra vista, con sus principales deformaciones perspectivas y sus más importantes relaciones de claro oscuro.

Por lo dicho en este capítulo, al comparar el dibujo realista perspectivo con la visión binocular de las cosas, tal como se hace normalmente, quizá crea alguien que dicho dibujo tiene poca importancia práctica; nada más

lejos de la verdad, pues aunque se hiciera sólo una representación gráfica convencional de las cosas, la utilidad de este dibujo sería inmensa por la riqueza de sus aplicaciones; pero mucho más lo será, sobre todo, desde el punto de vista educativo, cuando se basa en algo esencial de la visión, lo que le da un fondo objetivo que lo hace universal, pues será comprendido sin esfuerzo por todos los hombres del mundo de muy mediana cultura y por muchos que carezcan de ella. Claro es que comparando este dibujo con la misma visión resulta pobre; pero no lo son menos las palabras con que intentamos concretar nuestros pensamientos; pues ¿qué representación humana de la vida puede competir con ella?

IV

EL ASPECTO GRÁFICO REALISTA PERSPECTIVO Y EL COLOR, EL CLARO OSCURO, LA MANCHA Y LA LÍNEA

Varias tendencias pueden seguirse para dibujar un mismo objeto desde el punto de vista realista perspectivo. Aun restringiendo nuestra acción a un dibujo puramente objetivo, de lo más esencial del aspecto gráfico, con el fin de dar una idea de la forma del objeto, podrían seguirse innumerables caminos para llegar a un resultado aceptable; pero todas estas tendencias pareben oscilar entre los extremos siguientes: puede uno servirse sólo de la inteligencia para traducir el aspecto gráfico de las cosas; para ello se procurará primeramente entenderlo, darse clara cuenta de las deformaciones perspectivas y de las relaciones del claro oscuro; se razonará lo que se ve, expresando el dibujo unos conceptos; se dibujarán ideas, no impresiones. El otro extremo está en el dibujante que produce por sentimiento; tiene la intuición del aspecto gráfico, que le impresiona hondamente, y se lanza a traducirlo sin plan de ninguna clase; sin razonar nada, va directamente a la acción, lucha con ardor y rectifica, hasta hallar la expresión adecuada a lo que siente; de la mano al cerebro se establecen relaciones que no salen al campo de la conciencia, y una vez terminada la obra, su autor no puede explicar cómo la ejecutó.

Los que siguen la primera tendencia, producen dibu-

jos correctos, pero fríos, sin alma; en cambio, los de la segunda nos dan una intuición más compleja, más profunda y viva. Entre los dos extremos podría formarse una extensa escala, cuyos grados o matices se determinarían por la mezcla del elemento intelectual o lógico y el intuitivo o impresionista y de la mayor o menor preponderancia de uno sobre otro.

Si en el Dibujo realista se adopta la primera tendencia, los métodos pedagógicos deberán basarse en explicar el aspecto gráfico; y en el caso de seguir la tendencia opuesta, el aspecto gráfico debiera ser sugerido por la enseñanza del dibujo. En la mayor parte de los métodos que se aplican en los Estados Unidos, se procura esto último; así como en Europa, en términos generales, priva la tendencia intelectualista, ¿cuál debe dominar en nuestras escuelas? Complejo es el problema, y no me atrevo a dar una contestación categórica. Para resolver satisfactoriamente la cuestión, creo que hay que experimentar mucho en nuestras escuelas. Lo mejor sería, y me propongo llevarlo a cabo, formar programas de uno y otro tipo para que sean aplicados por profesores después de haber elegido cada uno el que mejor se adaptara a su personalidad. La tendencia intelectual lleva al razonamiento, a las observaciones precisas, más a la ciencia; tiene el inconveniente de sequedad en los dibujos por su predominio de la línea, la que, por ser poco sentida, da un aire antipático a los mismos. La tendencia impresionista es más atractiva; acostumbrando a los niños a las manchas poco concretas, se salva la delimitación rígida y torpe de la línea en que caen los niños por su poca habilidad, y se obtienen dibujos de más artística apariencia; pero se corre el peligro de precisar poco, llegando a una expresión confusa. Hay que experimentar mucho con métodos opuestos para hallar el equilibrio entre los dos elementos, porque los dos deben formar parte del espíritu del Dibujo en la Escuela primaria.

El color, el claro oscuro, la mancha y la línea.—Desde el momento que la luz se descompone en colores, aquél-

lla es la unidad, y éstos sus partes. Sabemos que los colores que los objetos nos presentan son debidos a los rayos luminosos descompuestos que reflejan. Según sean las calidades de las superficies de los cuerpos (lisas, rugosas, etc.) y el material con que están construídos, reflejan unas u otras partes de la luz.

La luz, al esparcirse sobre los cuerpos y descomponerse en distintos colores y matices, ilumina más unas que otras de sus partes, según la posición que ellas guardan con relación a los rayos luminosos; por tanto, no todos los colores se nos presentan con la misma claridad, y cada color puede ser más o menos oscuro hasta perderse completamente cuando su intensidad lumínica desaparezca. Para la Pintura tiene extraordinaria importancia el estudio de las intensidades luminosas que forman el claro oscuro, pues él nos da la noción del relieve. Ilumínese un cuerpo con luz artificial por todos los lados de modo que no se produzcan sombras, y aparecerá como un objeto plano.

Prescindiendo del color, como en la fotografía, la relación de los grados de claridad de los objetos, según sus partes, nos da algo muy esencial de su aspecto gráfico.

El claro oscuro tiene, pues, suma importancia para el Dibujo.

Se ha comparado el color con el sonido (1) buscando una analogía entre la gradación de altura del mismo, que da las *notas*, con las diferentes intensidades del claro oscuro, y por otra parte, el *timbre* o carácter especial del sonido, según el instrumento que lo emite y el color. Creo que es preferible no comparar una cosa con otra, pues más que aclarar, puede confundir; pero sólo he mencionado lo que antecede para decir algo sobre el significado de la palabra *tono*. Para muchos, ésta ha sido tomada como sinónimo del color (tonos verdosos, azulados, etc.); pero más comúnmente se la toma por los

(1) ***Gramática del color,*** por Emilio Sala.

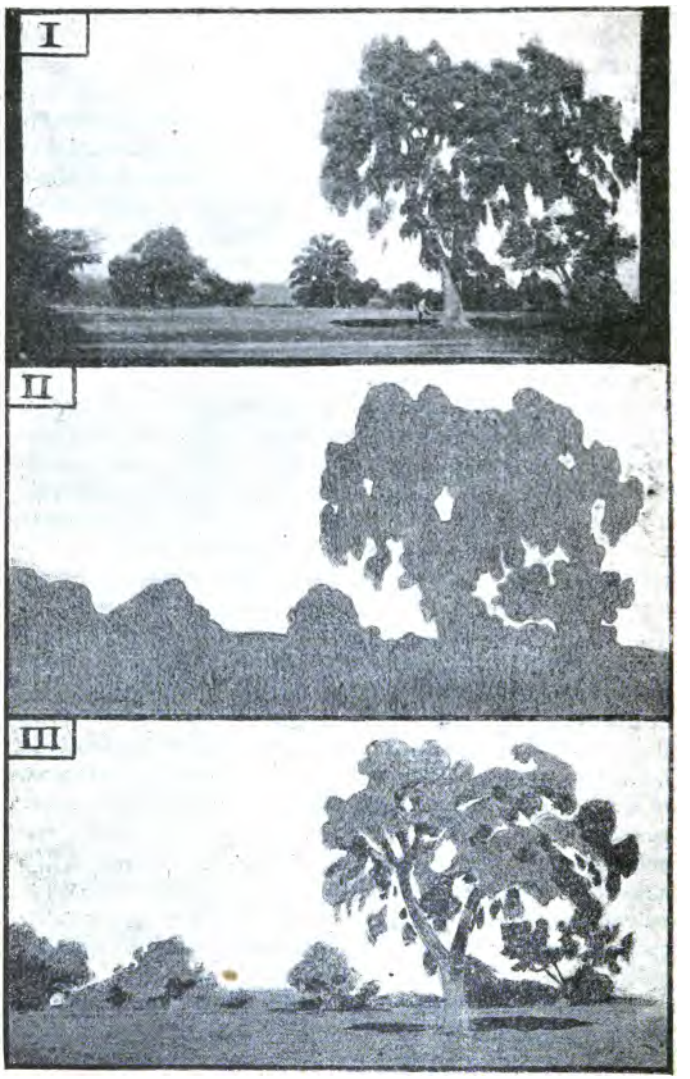
técnicos en dos acepciones distintas. Cuando se dice *un tono*, se quiere indicar un grado de claridad en la escala de claro oscuro, y al decir *el tono*, señalar el acorde entre las tintas o valores de claridad de un cuadro; así se dice entonar el dibujo, una pintura bien entonada. Para distinguir los diferentes grados de claridad usaré la palabra tono, o valor de claro oscuro.

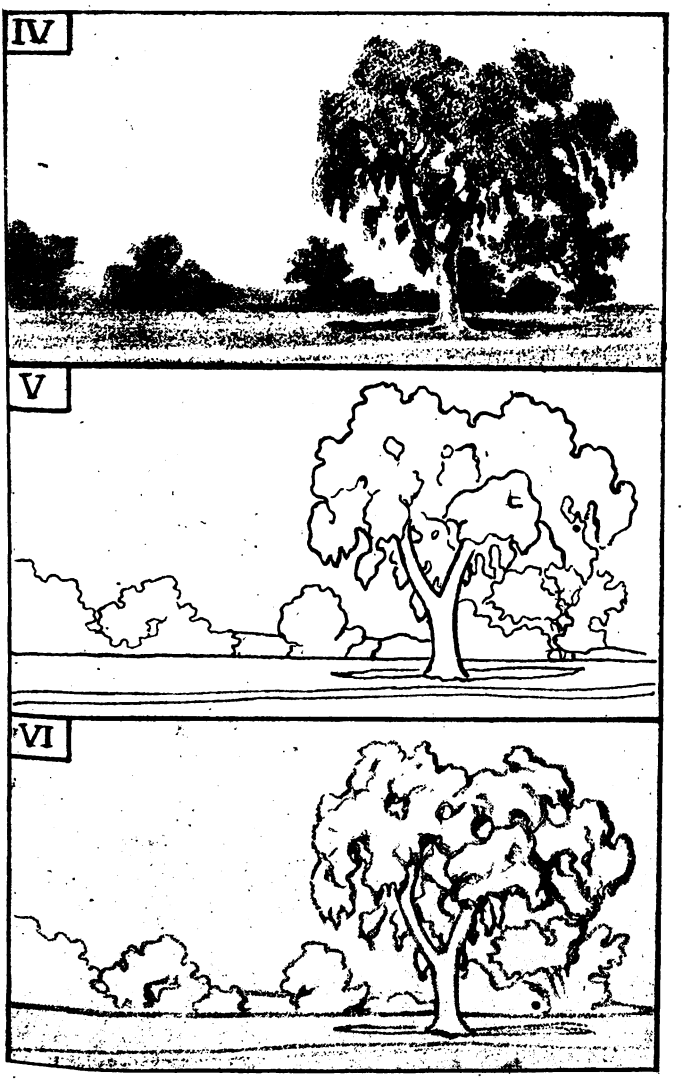
El claro oscuro y el aspecto gráfico. La mancha y la línea.—No es fácil para la mayoría percibir las relaciones del claro oscuro en el natural. Dos cosas perturban: una, la visión práctica de los objetos o el interés por lo que son, y otra, su colorido. Para quitar la perturbación que esto último produce, se pueden mirar las cosas a través de un cristal de color, con preferencia el azul, y entonces todo se presenta monócromo, sólo por sus valores.

Tomemos como punto de partida el paisaje de la figura I (pág. 52), vista tomada en El Pardo: ¿cómo lo dibujaremos? Vamos a estudiar antes su aspecto gráfico. Desde luego la fotografía, bien ajena a lo que la imagen representa, ha reproducido todas las relaciones de claro oscuro. El cliché no es otra cosa que una gelatina con transparecias variables, que en unos sitios dejó pasar más que en otros la luz al papel sensible que recogió la impresión; de modo que el paisaje que presento, si le quitamos su valor representativo, no es más que claro oscuro. Desde las tintas más claras del cielo a lo más oscuro de las partes en sombra, hay una gradación de valores, de grises, que oscila entre el blanco y el negro; con ellos, ordenándolos por sus claridades sucesivas, podríamos formar una escala. Si con el lápiz imitamos este claro oscuro, obtendremos una representación gráfica del paisaje; pero para esto chocaremos con muchísimas dificultades, pues la distribución de valores es muy complicada. Fijémonos en la copa de la encina del primer término; las hojas se nos presentan como innumerables puntitos de valores diversos; la ordenación de los mismos para traducirlos, la determinación del lugar que cada uno ocupa, sería de una dificultad rayana en lo im-

posible. Simplifiquemos el problema, prescindamos de todo detalle y dividamos el paisaje en dos grandes zonas: el cielo, cuyo valor claro es bastante homogéneo, y los árboles y tierra formando como una sola masa. La silueta de la figura II es la expresión de esta manera de considerar el paisaje. Podemos dividirlo algo más, si dentro de la gran masa de árboles y tierra distinguimos dos zonas. El paisaje está impresionado a pleno sol; unas partes reciben sus rayos directamente; en cambio, otras se presentan en sombra; en las partes iluminadas tenemos una gradación de valores, desde las fajas delanteras del terreno y parte del tronco de la encina mayor, que son de un valor ligeramente más oscuro que el cielo, hasta los grupos de hojas de la derecha del mismo árbol que aun no están en sombra; tenemos muchos valores en la parte de la escala que va de los grados medios a los claros. Lo mismo acontece con lo que está en sombra, cuyos valores oscilan entre el negro y los grados medios. Separando los dos grupos por dos valores uniformes, tendremos el dibujo de la figura III. Podemos analizar más: subdividiendo los valores hallados y observando las variantes en cada masa interpretada, llegaremos a una noción completa del claro oscuro (fig. IV), que podrá ser más o menos minuciosa según sea más o menos analítica la observación que se haga. Comparando la fotografía con el dibujo, se verá que aunque éste contiene mucho más análisis que los precedentes, no llega al detalle de la primera; en cambio, el concepto de las relaciones del claro oscuro se ve mucho más claro en el dibujo; pero es necesario ser un dibujante para saber prescindir del pormenor y apreciar sólo las grandes masas para llegar a un dibujo realista, pues mirando el paisaje como el vulgo lo hace, llevando la observación a la estructura de los árboles, a su complicado ramaje, se llegaría a resultados completamente distintos de la impresión que de la Naturaleza recibimos.

La forma.—En el paisaje que nos ha servido de ejemplo hay algo más que relaciones de claro oscuro: hay


I
II
III


IV
V
VI

forma. Lo primero lo hemos traducido observando las masas principales, dividiéndolas al principio en una silueta, y después en dos valores; y ¿cómo los hemos traducido?; pues por manchas de dos clases: unas, del tono medio claro, y otras, del oscuro; pero las masas tienen formas particulares que debemos interpretar en cada mancha. Cada masa se nos presenta en la fotografía como una superficie limitada, como una figura más o menos irregular; para dibujarlas debemos observar sus formas y colocación. Para ello tenemos dos medios, procediendo de dentro a fuera, formando un núcleo gris que se iría extendiendo hasta llegar a la forma deseada, o de fuera a dentro observando su delimitación, su contorno, para después llenar el espacio cerrado por el gris equivalente al valor que le corresponde. Si procedemos del segundo modo, nos encontramos con un nuevo elemento: el *contorno*, la *línea*. En ciertas partes del paisaje la delimitación es concreta, muy determinada; por ejemplo: la línea horizontal del terreno sobre la que se levantan las masas de los árboles de segundo término, el contorno del tronco de la encina mayor, etc.; en cambio, las copas de los árboles, aunque se destacan perfectamente sobre el cielo y sus masas forman superficies completamente delimitadas, una línea complicadísima se produciría si se quisiera traducir exactamente el contorno. Pero otras cosas hay más importantes para el dibujante que imitar las innumerables sinuosidades de este contorno; a él le importa la impresión del conjunto, y se fijará con preferencia en lo que considera más esencial; observará en el árbol las masas producidas por las grandes agrupaciones de hojas, y sólo éstas encerrará en una línea.

La línea.—Este elemento no existe en la Naturaleza; es una abstración, pero también una conquista importantísima del hombre, pues sin ella muchísimas cosas no podrían representarse. Tal como geométricamente se entiende la línea, no puede aceptarse en el dibujo realista; además, en la práctica, la línea obtenida por el lápiz o el tiralíneas no está formada por el movimiento

de un punto; el grueso que inevitablemente debe tener, hace de la línea una faja más o menos estrecha. El trazo uniforme que nos da el tiralíneas sirve para expresar cuerpos geométricos puros, da la idea de la exactitud. En cambio, aplicado el tiralíneas al dibujo de impresión, le quita realismo. Compárense las dos ejecuciones del paisaje de las figuras V y VI: en la primera, la línea es uniforme, y resulta de una rigidez y sequedad antipáticas; en cambio en la segunda se da más la idea de la impresión real, y en lo variable del trazo, de valores y anchuras distintos, se sugiere hasta la idea del claro oscuro. En la realidad, aun los cuerpos que presentan aristas de líneas muy definidas, no pueden traducirse por un trazo seguido y uniforme; el aire, la luz, las imperfecciones del cuerpo, los contrastes, etc., la borran en unos sitios y acusan fuertemente en otros, obteniéndose muchas variaciones en su recorrido, y es que el dibujo, aunque nos propongamos sea muy objetivo, siempre tendrá un fondo subjetivo, y aunque deseemos darle un carácter puramente intelectual, no se podrá prescindir en absoluto de la intuición, pues aunque la Naturaleza nos presenta partes concretas, perfectamente definidas, que pueden encerrarse en una línea, siempre nos ofrece otras confusas y misteriosas que sólo por la intuición podemos imaginar.

Medición del claro oscuro.—Observar es valorar, y esto se obtiene comparando; pero la verdadera comparación se hace cuando se mide. Para el vulgo, el concepto medir es harto limitado y bajo, pues sólo se toma como tal la apreciación que puede reducirse a números. Claro es que sería una gran conquista para el hombre que todo pudiera medirse exactamente; no obstante, comparamos y hasta medimos al afirmar una cosa, pues si, por ejemplo, digo que Juan es mejor que Pedro, es porque los comparo con un tipo de bondad, y mido, aunque vagamente, la de cada uno. Respecto al claro oscuro, no podremos comparar bien los valores si no los medimos. Lo que sucede es que nuestros recursos son

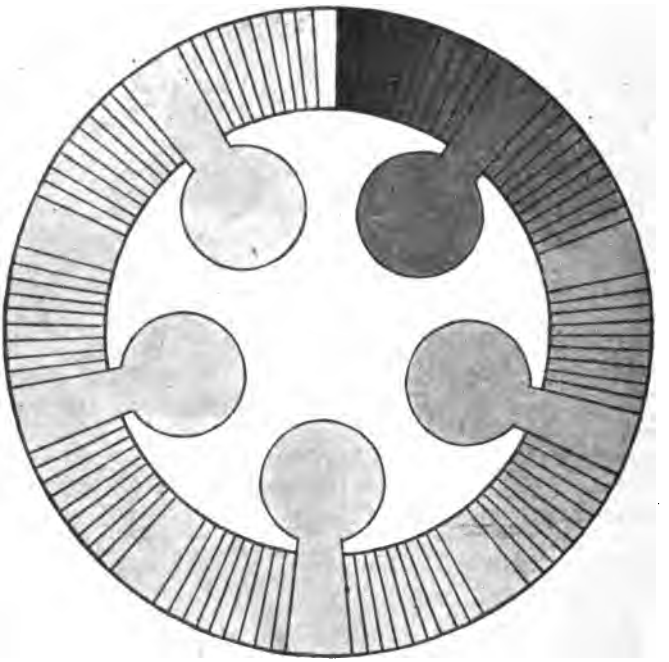
muy pobres comparados con el aspecto de la Naturaleza que deseamos apreciar. Pobres son también nuestros medios de representación, pero en ellos debemos encontrar los puntos de referencia; nosotros sólo disponemos de blanco y negro y sus mezclas para traducir los innumerables efectos luminosos que la Naturaleza nos presenta. Nuestros colores son opacos; las partes oscuras de las cosas podrían ser traducidas hasta llegar al negro; pero el blanco, ¡qué es, comparado con la extensísima gama que nos da la luz! En cambio, nuestro metro sólo puede consistir en una escala que va del blanco al negro, pasando por los grises.

El pintor y profesor español D. José Garnelo y Alda presentó en el Congreso artístico internacional de Roma en 1911, además de un compás de inclinación (perfeccionamiento de la plomada), una «escala gráfica», que tiene por objeto medir el claro oscuro, determinando grados fijos que sirvan para unificar estas medidas en todos los países. La proposición del Sr. Garnelo, aprobada por el citado Congreso, dice así: «El Congreso cree conveniente establecer el desarrollo de la escala del claro oscuro según el método presentado en la «escala gráfica», la que se divide en 100 grados, que se agrupan para facilitar su nomenclatura entre cinco tonos y cuatro semi-tonos, siguiendo una sucesión gradual entre el blanco de plata puro y el negro de marfil, de modo que cada uno equivalga a un milímetro cuadrado negro extendido científicamente sobre un centímetro cuadrado blanco.» En la escala presentada por el señor Garnelo, corresponde el cero al blanco, y el cien al negro; los tonos, a los grados 10, 30, 50, 70 y 90, y los semitonos, a los grados 20, 40, 60 y 80. El blanco y el negro no están mezclados; las rayas negras son más o menos numerosas, proporcionalmente al tono que indican. Teóricamente es fácil establecer la gradación; pero en la práctica se choca con múltiples dificultades, pues según la composición de los colores, las mezclas no dan el mismo resultado. Para tener puntos de referencia más

fijos, pensó el Sr. Garnelo, y así lo propuso en Roma, en tomar como tipo de gradación las mezclas obtenidas haciendo girar discos con partes proporcionales blancas y negras; pero siguiendo sus investigaciones, observó más tarde que haciendo girar vertiginosamente un disco pintado en blanco y negro por partes iguales, se producía un gris demasiado claro que no representa el tono medio tal como lo imaginamos, pues el blanco domina sobre su contrario, por lo que se vió precisado a aumentar la parte negra, llegando a la proporcióu del disco adjunto, el que tiene el 40 por 100 de blanco y el 60 por 100 de negro. Este tono medio fué hallado por sentimiento. En el IV Congreso internacional para la enseñanza del Dibujo y de las Artes aplicadas a la Industria, verificado en Dresde en el año 1912, propuso el señor Garnelo se adoptaran las modificaciones introducidas en la determinación de los valores de su «escala gráfica», estableciéndose las proporciones siguientes:

Grado 0...	1.000	partes	blanco.				Blanco.
» 10...	915	»	»	y	85	negro.	Tono claro.
» 20...	800	»	»	y	200	»	Semi-tono claro.
» 30...	680	»	»	y	320	»	Tono medio claro
» 40...	545	»	»	y	735	»	Semi-tono medio claro.
» 50...	400	»	»	y	600	»	Tono medio.
» 60...	265	»	»	y	735	»	Semi-tono medio oscuro.
» 70...	170	»	»	y	830	»	Tono medio oscuro.
» 80...	85	»	»	y	915	»	Semi-tono oscuro
» 90...	30	»	»	y	970	»	Tono oscuro.
» 100...	0	»	»	y	1.000	»	Negro.

El adaptar una gradación fija de claro oscuro, tiene tantas ventajas como llegar a una codificación en los colores, pues estableciendo grados numerados constantes, en arte, ciencia y comercio podrán determinarse con exactitud casos concretos que sin esto quedarían vagamente expresados.



Para terminar, incluyo el esquema de la escala gráfica que el Sr. Garnelo inserta en la Memoria que presentó en el Congreso de Roma. Está dispuesta en forma de abanico, compuesta por cinco hojas, correspondiendo una a cada tono. En conjunto y desplegada forma un círculo. Para medir un tono se aplica la escala sobre el objeto poniéndola en contacto con su superficie, procu-

rando que una y otra reciban la misma luz; se mirará por donde la escala se oscurece y por donde se aclara más que el tono que se quiere medir hasta que se halle el punto que coincida con el de la escala. Cuando se trata de medir grises, la apreciación es fácil; la dificultad crece cuando el tono corresponde a un color muy diferente del gris; pero es un ejercicio exelente el acostumbrarse a buscar el tono o valor de claro oscuro en cosas coloreadas.

En el dibujo objetivo realista del natural debe compararse siempre; la mejor escuela es la que más se atiene a la observación de las relaciones de unas partes y otras. Tenemos ciertos puntos de referencia, como la plomada y las escalas de claro oscuro; pero esto no quiere decir que pueda procederse a la medición exacta de los valores y líneas; no es este tampoco el fin de este dibujo, que es una apreciación de lo que vemos; pero cuanto más sepamos comparar y medir, mejor y más precisa será la percepción que de las cosas tendremos, poniéndonos en vía de conocerlas mejor. ¿No es el conocer uno de los fines más elevados del hombre? ¿No busca la humanidad una vida cada vez más consciente?

V

LÍNEAS GENERALES DEL PROCESO NORMAL «DEL DIBUJAR» POR LA OBSERVACIÓN DEL ASPECTO GRÁFICO REALISTA PERSPECTIVO.

La palabra Dibujo, por tener una acepción demasiado amplia, es poco precisa. Con ella se indica todo arte y ciencia de dibujar; además, la obra ejecutada y hasta el acto de producir. Claro que en el primer caso se dice el Dibujo en general o el dibujo del natural, geométrico, etcétera; en el segundo caso se dirá un dibujo bonito, feo, etc.; pero si nos referimos a la ejecución misma será necesario que sustantivemos el verbo dibujar; así en nuestra clase (que nos perdone la Academia de la lengua) habíamos usado la palabra *dibujación;* pero también puede expresarse por *el dibujar*, y quizá chocará menos.

Complejos son los actos que determinan la ejecución de un dibujo realista perspectivo; pero su estudio constituye un factor de suma importancia para la metodología del Dibujo, pues en esta acción se verá el camino que el profesor debe hacer recorrer a sus discípulos cuando quiera que dibujen algo; en su propósito entrará una idea sobre la marcha normal de ejecutar el trabajo; después vendrá el pensar sobre la posibilidad de realizar su deseo y de adaptar el plan pedagógico que convenga. Lo primero es lo que la sociedad siempre ha visto más claro, y de ahí se deduce la necesidad de que

el que enseña algo sea competente; sobre este principio, que sólo es un factor de un problema mucho más vasto, se fundan los programas a oposiciones para el profesorado; pero esto no basta, porque la competencia debe estar íntimamente ligada a la acción pedagógica. El profesor debe saber lo que va a enseñar; pero no basta que él sepa ejecutarlo, es necesario que lo sepa de modo que pueda explicárselo para formar un plan y comunicarlo después a sus alumnos (véase parte III, capítulo III). De ahí viene la necesidad de pensar sobre los actos que constituyen el dibujar del natural un objeto. Aparte de las numerosísimas diferencias entre la manera de proceder de unos u otros dibujantes, hay algo normal y lógico que puede servirnos de tipo y ley general.

ETAPAS DEL DIBUJAR NORMAL

1.° *Conocimiento de la forma y estructura del modelo en su medio ambiente.*—Aunque el dibujante sepa ver las cosas por el aspecto gráfico, no deja de percibirlas también como los demás hombres, y puede llegar a una fusión entre las dos visiones. En el objeto verá todo cuanto se relaciona con su forma completa, con su material, uso, lo abarcará por completo como cualquier hombre; pero ademas sabrá verlo en un momento único de visión desde un punto de vista determinado, esto es, por su aspecto gráfico; pero hay que advertir que por impresionista que sea el dibujante, antes que esto es hombre y tendrá en su vida más momentos que obrará como lo segundo que como artista.

2.° *Visión del aspecto gráfico.*—Si el dibujante vió en un árbol primeramente a la planta, al quererla dibujar, pronto se le presenta por su aspecto gráfico, y si no lo viera, fácilmente lo buscará, pues de otro modo no le sería posible traducirlo bien con el lápiz. Claro es que el artista, cuando se impresiona como tal, lo hace por el aspecto gráfico, siendo éste el que se le presenta antes que el concepto vulgar de las cosas que desea interpretar.

3.° *Determinación de un plan; elección de procedimiento.*—Visto el aspecto gráfico, se busca la manera de traducirlo, pensando en los medios para lograrlo.

4. La ejecución.

a) El punto de partida.—Primeras líneas y manchas, comparaciones de éstas con el modelo. Manera de deducir lo que se va a hacer de lo hecho hasta llegar a un conjunto provisional.

b) Comparación del conjunto provisional con el modelo. Rectificaciones.

c) Ejecución definitiva.—Procurando sostener siempre el equilibrio entre el automatismo (la mano) y las observaciones (la visión), con el fin de evitar los amaneramientos. Es de un interés capital para que el dibujar se haga normalmente sostener este equilibrio. En la segunda parte se verá cómo los niños empiezan amanerados, y cómo el automatismo y la falta de atención dificultan en alto grado las buenas observaciones. Claro es que un mínimo de automatismo, bien conducido, es necesario, pues sin él no sería posible dibujar, como no podríamos andar si tuviéramos que pensar cada paso; pero el dibujar es más complejo, y necesita mucha más presencia de espíritu.

5.° Comparación detenida del dibujo una vez terminado, con el modelo, para hacer una crítica que ponga de manifiesto las equivocaciones en el plan adoptado y las deficiencias de la ejecución con el fin de corregirse para lo sucesivo.

VI

CLASIFICACIÓN DE MODELOS E INDICACIONES SOBRE LA MANERA NORMAL DE DIBUJARLOS

Nota preliminar.—Si miramos la Naturaleza desde el punto de vista realista perspectivo, el panorama que descubrimos es inmenso. Toda percepción visual, todo cuanto hallemos en el campo que nuestros ojos descubren, puede ser objeto de este dibujo, y como son tan variadas las formas y la manera como se nos presentan, resultan de eso, gran diversidad de métodos para traducirlas; efectivamente, muy distinto es el dibujo de paisaje comparado con el de figura o el de interiores. Innumerables son los modelos que pueden utilizarse, y como en la vida los vemos diseminados, agrupándose los de más distintas formas para estudiar sus configuraciones, para extraer de este complejo mundo exterior todo cuanto pueda servir de base para el dibujo, y sea lo más esencial para ponerse en condiciones de dibujarlo todo, es necesario emprender un trabajo de clasificación. Con esta base se facilitará la labor pedagógica del dibujo. El ensayo de clasificación, cuyas líneas generales presento, así como la manera normal de dibujar los modelos, no deben tomarse como única base para un método de dibujo, pues sólo con ello tenemos el factor que se relaciona con la parte técnica de lo que se enseña, y sólo se circunscribe al propósito del educador. Propósito

que hay que contrastar con los estudios psicológicos y los recursos metodológicos (véase parte IV, cap. I).

Hice la clasificación que presento teniendo en cuenta las formas de los objetos y, hasta cierto punto, las dificultades que presentan al ser dibujados por la observación de su aspecto gráfico. Divido las formas de los objetos en tres grandes grupos, que a su vez se dividen y subdividen.

Primer grupo: *Objetos industriales.*

A) Cuerpos planos.
B) Cuerpos de revolución.
C) Cuerpos poliédricos.
D) Cuerpos compuestos por superficies planas y de revolución.
E) Cuerpos de superficies curvas variadas.
F) Formas puras irregulares.

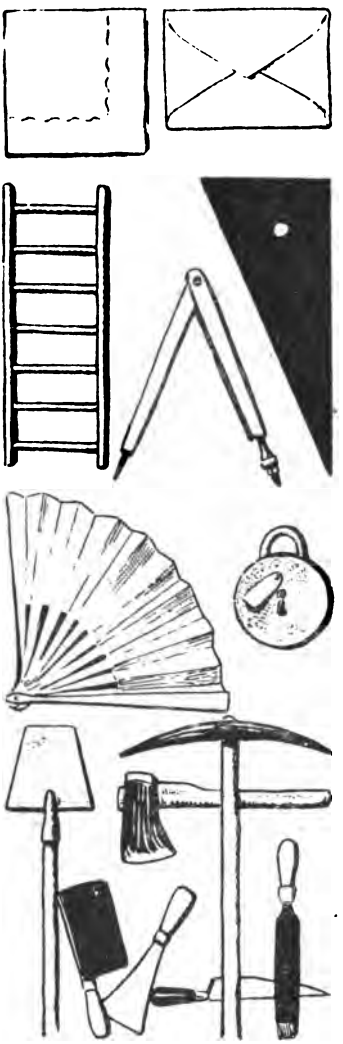
Segundo grupo: *Formas naturales.*

a) Minerales.
b) Plantas.
c) Animales.

Tercer grupo: *Conjuntos.*

I. Paisaje o marina, sin construcciones.
II. Paisaje o marina, con construcciones.
III. Perspectivas de construcciones, fachadas, fragmentos.
IV. Interiores, rincones, grupos de objetos.

PRIMER GRUPO: OBJETOS INDUSTRIALES

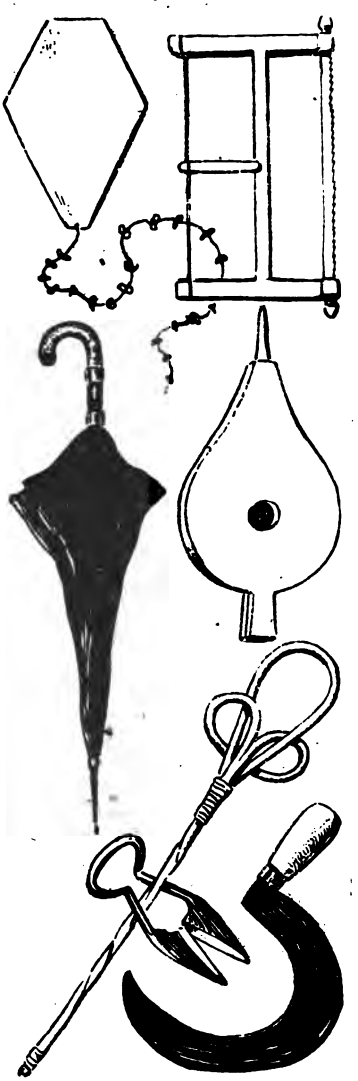


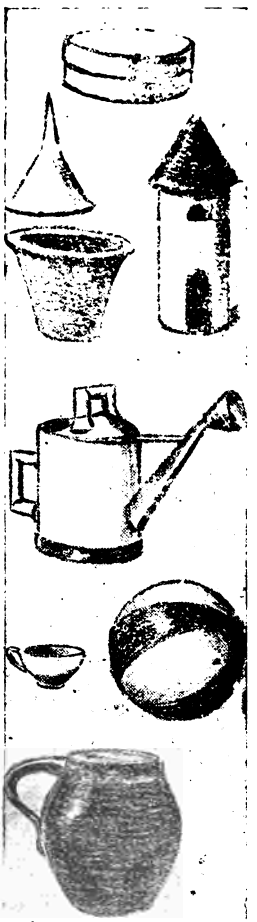
A) Objetos planos.--En realidad no existen, pues todos son cuerpos con tres dimensiones; de otro modo no pasarían de superficies; pero encontramos en la vida corriente innumerables cosas cuyas alturas y anchuras tienen mucha más importancia que sus profundidades. Estos objetos colocados de frente, presentando al que los dibuja sus dimensiones máximas, dan siluetas que acusan perfectamente sus formas. En la mayor parte de estos cuerpos obedece su configuración a leyes geométricas, y lo primero que se ocurre al clasificarlos es buscar en ellas la ordenación; así, por ejemplo, se considerarán más fáciles los que tengan la forma cuadrada que los que son rectangulares, pues en éstos es necesario tener en cuenta la relación de altura y anchura. Entre los objetos más sencillos, los rectangulares son los que más abundan; pero son pocos los objetos planos cuya forma geométrica es pura.

Hay gran cantidad de herramientas cuyas formas, relativamente senci-

llas, pueden incluirse en este grupo; es cierto que muchas tienen mangos cilíndricos o de otras formas de revolución; pero sus masas dan, cuando el objeto está de frente, siluetas fáciles de apreciar. Un bastón, por ejemplo, es un cilindro o cono tan alargado, que con dos líneas paralelas o ligeramente convergentes se da completa idea de su forma, sin que perturben los círculos de las bases por ser muy pequeños, comparados con la longitud del bastón.

La manera normal de dibujar estos objetos consistirá en observar primeramente sus relaciones de altura y anchura, e indicar ligeramente la masa total; dentro de ésta, buscar las relaciones de tamaño de las partes. Trazado este bosquejo, se comparará varias veces con el modelo, determinándose el contorno sin rigidez, con suavidad y bien observado, estudiando lo más importante, apuntando sólo lo más característico, y resolviendo, por fin, el claro oscuro, siempre por comparación de valores.

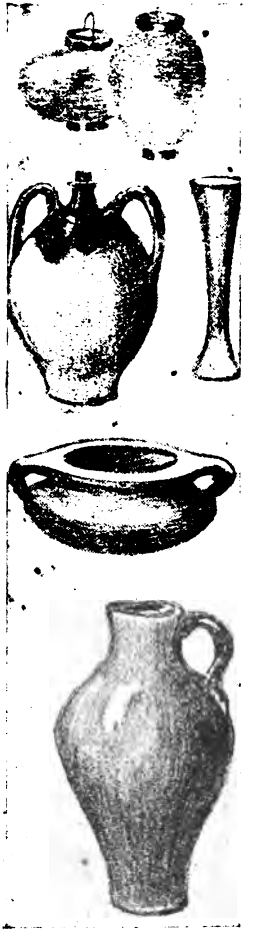




B) Cuerpos de revolución.— Entre los objetos industriales abundan los de esta forma. Como geométricamente están formados por una línea que gira alrededor de un eje, cambiando la primera variará la configuración del cuerpo. A esta línea la llamaremos *perfil*. Si cortamos uno de estos cuerpos por un plano que pase por el eje, su intersección con la superficie nos dará dos perfiles simétricos, con los que veremos mejor la forma del objeto.

Clasificaremos las formas de los cuerpos de revolución por las de sus perfiles. En la parte superior de esta página y la siguiente se verán las formas que son fundamento de los principales cuerpos de revolución. Los perfiles son dobles y simétricos, y en ellos se indica el eje de rotación. Se empieza: 1.°, por el rectángulo, que al girar produce el cilindro, y sigue, 2.°, el triángulo (cono); 3.°, el trapecio (cono truncado); 4.°, la circunferencia (esfera); 5.°, perfil de una sola convexidad simétrica por dos ejes; 6.°, como la anterior, pero cortado por rectas perpendiculares al

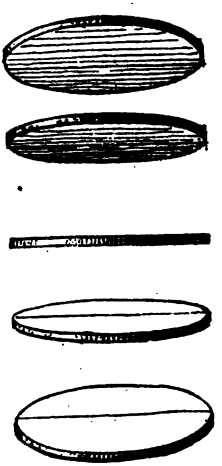
eje; 7.°, perfil de una convexidad, pero sólo simétrico por el eje de rotación; 8.°, de una concavidad simétrica por dos ejes; 9.°, como la anterior, pero sólo simétrico por un eje; 10, con una concavidad y una convexidad; 11, con una parte recta y otra convexa o cóncava, y 12, con varias concavidades y convexidades o partes rectas.



Muchísimos son los objetos cilíndricos, pocos los de forma cónica pura, en mayor número los formados por troncos de cono; pero abundan aún más los compuestos por unos y otros. Un perfil formado por una línea quebrada dará un cuerpo compuesto por superficies cilíndricas y cónicas, según sean las rectas del mismo paralelas u oblicuas al eje; tal es el caso del embudo y la torre; pero tenemos otros objetos compuestos por conos y cilindros cuyos ejes no coinciden en la misma línea, por ejemplo, la regadera; éstos, naturalmente, son más complicados. Además, la mayor parte de las veces la forma no se presenta pura; hay otros elementos, como las asas y

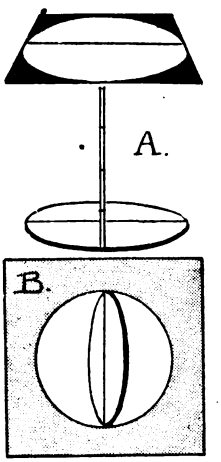
picos de los cacharros, cuyas formas deben estudiarse. Las asas pueden ser rectilíneas, curvilíneas o mixtilíneas, y sus formas se hallan comprendidas en las mismas que hemos estudiado para los perfiles.

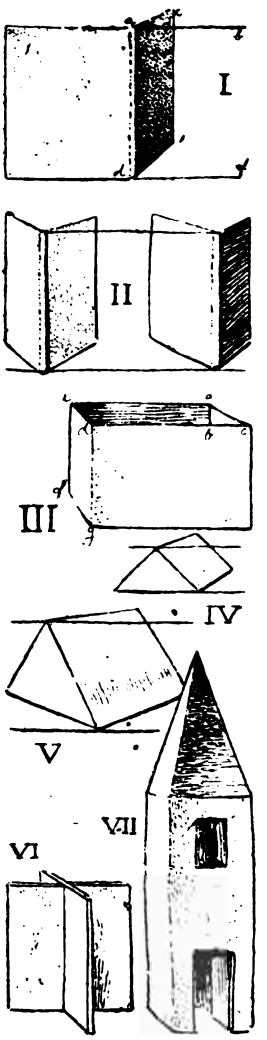
Indicaciones sobre la manera de dibujar normalmente los cuerpos de revolución.—Como todo punto del perfil, al girar, describe un círculo, resulta que el cuerpo de revolución está formado por infinitos círculos, cuyos radios vienen determinados por las distancias de cada uno de los puntos del perfil del eje, y como los círculos sufren deformaciones perspectivas, todo el cuerpo se presentará a nuestros ojos alterado por las mismas. Dos casos hay que tener en cuenta al principio al dibujar un cuerpo de revolución: 1.°, su perfil; 2.°, la deformación perspectiva de sus círculos. El primero se aprecia mejor si el objeto está colocado a cierta distancia y a la altura de nuestros ojos, con el eje en posición vertical.



En la parte superior se verán cuatro figuras que se refieren a la manera de dibujar el mismo cacharro. No se debe nunca querer desde el primer momento dibujar el perfil con línea segura y concreta, como hacen

todos los que no saben, sino observar, comparar y distribuir las masas, apuntándolo todo por ligerísimo trazo, obteniendo un conjunto que, comparado varias veces con el modelo, permita después precisar más la forma como en el segundo croquis. Además, es necesario saber apreciar la deformación del círculo de la boca y la del semicírculo de la base, y también conocer las deformaciones en los múltiples casos que pueden presentarse: como los producidos por las diversas alturas de los objetos con relación al horizonte, como se verá en los discos de la izquierda, se colocarán discos a derecha y a izquierda, a diferentes alturas, inscritos en cuadrados. Da buenos resultados colocar una reglita dividida en cuatro partes iguales, cuya altura sea igual al diámetro del círculo, como en *A;* se verá lo que el círculo pierde en profundidad, y si se cierra un ojo y se mira de modo que el diámetro coincida con una división, se verá el semicírculo posterior menor que el anterior. Con el aparato *B*, que es un tablero con un círculo hueco en que gira un disco de igual diámetro, colocándolo más o menos en escorzo, se apreciará la deformación.

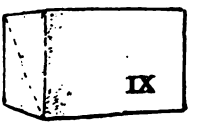


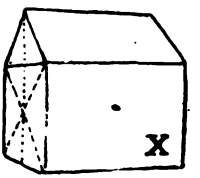


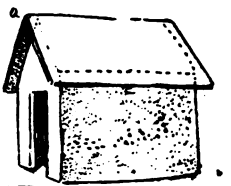
C) Cuerpos poliédricos. —Me referiré sólo a los más sencillos, únicos que pueden servir de modelo en la Escuela primaria. El paralelepípedo en primer término, y después el prisma triangular y la pirámide son la base de la mayor parte de los objetos poliédricos que encontramos en la vida corriente (muebles, edificios, etc.). Más que seguir una clasificación rigurosa de las formas, prefiero presentar algunos objetos típicos ordenados, pensando en las dificultades que ofrecen al dibujarse. Un paralelepípedo recto se puede simplificar descomponiéndolo en ángulos diedros; los libros semiabiertos pueden considerarse como tales, y por esta causa los pongo con los objetos sencillos. Cuando se estudie lo que hacen los niños frente al natural (parte 2.ª), se verán las grandes dificultades en que chocan para apreciar los planos en escorzo. No sólo tengo en cuenta la forma de los modelos, sino también su colocación.

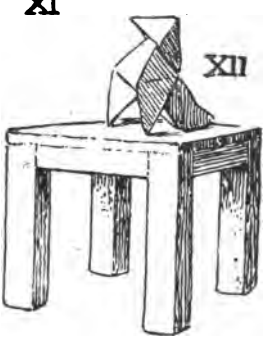
En I tenemos un libro con una cara paralela y la otra en escorzo. La primera se verá en su verdadero valor geométrico, y la segunda sufriendo la deformación perspectiva; pero este modelo, sencillísimo para el que sabe dibujar, presenta aún muchas dificultades por los que no tienen la disciplina de una buena observación. Se sabe

que las dos cubiertas son iguales, y siempre se da al escorzo mayor profundidad de la que se ve; por esto es necesario acompañar el modelo de algo que ayude a ver la deformación perspectiva. Este libro se ha colocado de modo que el borde *d* coincida con el borde anterior del porta-modelos para que se vea la prolongación de *f*; además, colocaremos un hilo, *a b*, para prolongar el borde superior; de este modo se podrá medir la inclinación aparente de las líneas en escorzo *a c* y *d e*. Empezando por la de abajo, veremos que *a d f* forma un ángulo recto, y que *d e* lo divide en dos, *a d e* y *e d f*. ¿Cuál es la mayor? La cuestión es saber ver *d e* como si estuviera en el mismo plano del ángulo recto. Cuando esto se haga (cerrando un ojo al mirarlo), se aprecian los dos ángulos complementarios, y, por tanto, la inclinación del borde del escorzo. Después se comparará el ángulo *e d f* con el *c a b*, y se verá que este último es menor, con lo que se comprobará la convergencia de los bordes en escorzo.

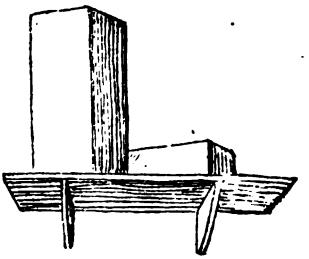




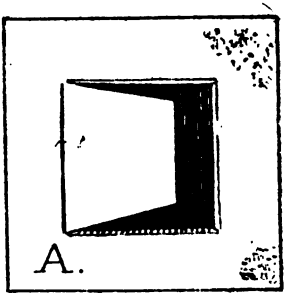




En II tenemos dos libros con las cubiertas en escorzo; las líneas auxiliares (hilos) servirán, como en el caso anterior, para medir las inclinaciones aparentes de los bordes. Una caja destapada, III, es un buen modelo. Si se coloca con

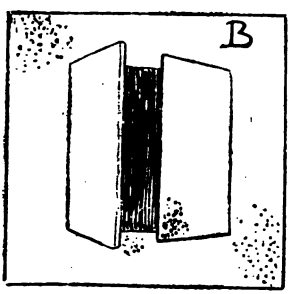


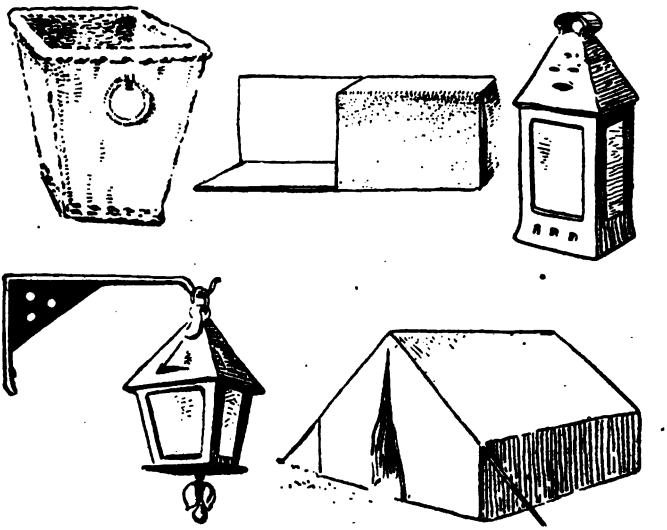
una cara paralela es más fácil que vista oblicuamente. Para el primer caso, se dibujará el rectángulo paralelo, después se apreciará el triángulo *a b c*, que nos dará la inclinación *a c*, y la profundidad *b a*; se necesita después apreciar la profundidad aparente de la cara en escorzo *d e f g* comparándola con la cara del frente, apreciándose después las inclinaciones *e d* y *f g*, teniendo en cuenta que deben ser algo convergentes, y éstas con *a e*; de modo que si se prolongaran coincidirían en el mismo punto. Si la caja se presentara oblicuamente como en los libros II, todas las observaciones partirían de la arista vertical más cercana al observador y se apreciarían las anchuras de las caras en escorzo y las inclinaciones aparentes de las horizontales. Los libros IV y V se presentan como prismas triangulares echados; al primero lo vemos con la base triangular paralela, y al segundo oblicua. Puede uno auxiliarse de hilos y líneas para apreciar mejor las inclinaciones aparentes de los bordes en escorzo. El VI es un modelito muy útil; se trata de dos planos de madera o metal que se cortan perpendicularmente y sirven para acostumbrarse a apreciar los escorzos. Un prisma de base cuadrada, rematado por una pirámide, es la torre VII. Es el problema de la caja complicado por las líneas de la puerta y ventana, cuyas inclinaciones serían más difíciles de graduar si se presentaran en escorzo; además, tiene la pirámide, por lo que es necesario observar la altura con relación a la torre, y la verti-



cal donde cae el vértice, comparándola con las aristas y bordes de la ventana y la puerta. El biombo VIII es un modelo interesante para los planos en escorzo; la casa XI presenta más dificultades que los modelos anteriores. Voy a dar un plan para dibujarla. Se necesitan dos modelos o uno solo desmontable en tres trozos: uno para el paralelepípedo, otro para el prisma triangular del tejado sin el saliente y otro formando ángulo diedro. Primero se dibujará la parte baja IX; después se trazan las diagonales de la cara en escorzo, y se levanta una vertical en el punto donde se cortan; prolongándola hallaremos línea donde cae el vértice del frontis. Se coloca sobre la parte IX el prisma triangular X. Se observa la altura del frontis. Después se coloca el ángulo diedro que da el saliente del tejado XII; en el dibujo se prolonga la arista superior, apreciándose el saliente determinando el punto *a*, y a partir del mismo se resuelven los demás bordes del tejado. Las pajaritas de papel son buenos modelos para apreciar planos con escorzo. También los muebles sencillos y sin molduras, que complican mucho su dibujo.

El modelo *A*, que consiste en una tabla con un hueco cuadrado, en el que se adoptó una madera de la misma forma que gira por bisagras, se cierra y abre como una ventana para comparar el cuadrado movible con el hueco, y apreciar la deformación perspectiva. La ventana *B*, abriendo más o menos sus hojas, es un excelente modelo.





Ocurre una grave dificultad al querer servirse en las escuelas de esta clase de modelos, pues tal como se encuentran distribuídas las clases con sus pupitres, los objetos, para ser vistos por todos los alumnos, deben colocarse a cierta altura por encima del horizonte, resultando que muchos modelos nunca presentan su cara superior. Para ello sería bueno que la mayor parte de modelos se dibujaran en un patio, y los niños alrededor; no obstante, en clase sería bueno servirse alguna vez de modelos que pudieran colocarse altos, como una jaula, una repisa con cajas, etc.

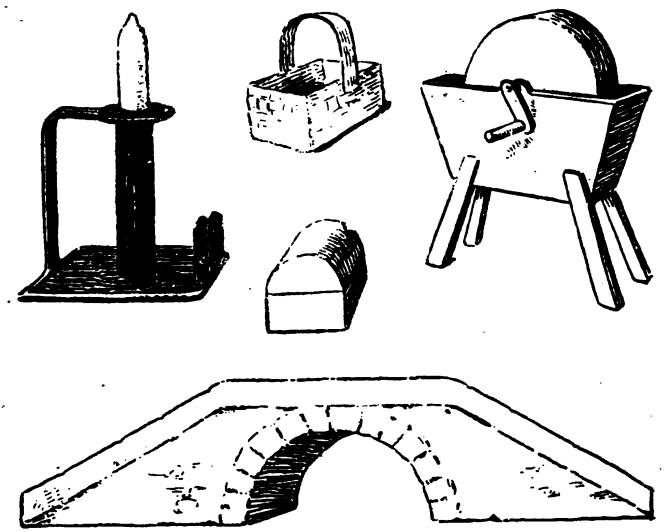
En esta página presento algunos modelitos más de formas poliédricas. En el centro de la parte superior se indica una manera de colocar dos libros que sirve para comparar las partes que presentan de frente con las que se ven en escorzo.

La tienda de campaña, fácil de reproducir en cartón, puede servir como modelo intermedio entre el prisma triangular IV y V, pág. 72, y la casa XI.

Para dibujar estos cuerpos, teniendo en cuenta las necesidades de la Escuela primaria, no debe hacerse ni completamente de impresión, ni fijándose sólo en la perspectiva, pues los niños no estarían nunca a la altura para hacer buenos trazados. Es necesario llegar al croquis, pero con cierto conocimiento intuitivo de la deformación perspectiva.

D) Cuerpos compuestos por superficies planas y de revolución.-- Innumerables son los cuerpos que obedecen a estas formas; en la Arquitectura abundan mucho, y no escasean entre los objetos usuales. En esta página hay algunos tipos sencillos, cuyas partes redondeadas son cilíndricas. Las dificultades principales que ofrecen al ser dibujados son las mismas que las de los cuerpos poliédricos, y las de los cuerpos de revolución.

La mayor parte de los objetos poliédricos y compuestos se presentan con molduras y adornos, complicando su dibujo. Por el carácter elemental del dibujo que estudiamos, prescindiré de estos modelos.



E) Cuerpos de superficies curvas variadas.—Para ordenar en cierto modo estos modelos, siempre desde el punto de vista del dibujo, deberemos tener en cuenta no sólo la mayor y menor complicación de sus formas, sino la manera de presentarse. Supongamos que sólo vamos a dibujar al contorno los objetos incluídos en este grupo. Sin claro oscuro no podremos dar idea de la curvatura de las superficies en toda su extensión, solamente podremos determinar sus límites. Esto hemos hecho con los cuerpos poliédricos; no se han dibujado los planos, sino las líneas que los limitaban; y así como los cuerpos formados por superficies planas tienen aristas rectas en los objetos de superficies curvas, las uniones de unas y otras producen líneas de esa clase que podemos reproducir al contorno. Véase la bota, el violín y el jarro de la izquierda, donde quedan bien marcadas estas aristas. Pero esto no es todo: la bota presenta en la parte anterior y posterior superficies continuas sin formar arista; pero como al objeto colocado de perfil le pasa como a los cuerpos de revolución, que determinan una curva delimitando el cuerpo, un contorno que lo envuelve todo e indica su silueta. Había dos cosas esenciales a ob-

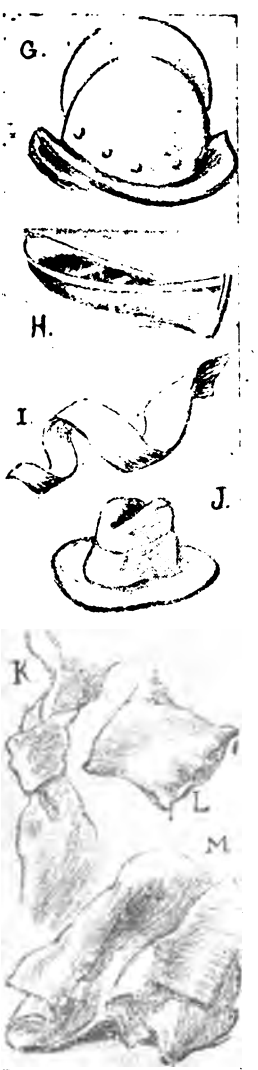
servar: una la silueta, y otra las líneas interiores características que indiquen límites de superficies o partes interesantes del objeto; pero unas y otras curvas serán más o menos difíciles de observar, según se presenten en un plano paralelo al que las dibuja o en escorzo. Por esta causa será mucho más difícil la bota de frente que de perfil.

Además, pueden presentarse otras dificultades, y éstas se relacionan con el material en que se han construído los modelos; si es duro, como la madera, metales, cartón, etc., dará rigidez al cuerpo y las líneas que determinará serán correctas, precisas y, por tanto, más fáciles de apreciar que si se trata de un material blando, como, por ejemplo, la tela, que al doblarse producirá pequeños pliegues, dando a las líneas cierta indeterminación al quebrarse, lo que dificultará verlas en lo más esencial sin perderse en pormenores.

Una clasificación de estos modelos podría hacerse sobre las siguientes bases:

Primer grupo: Objetos de superficies rígidas, cuyas aristas y contornos dan curvas definidas y concretas.

Segundo grupo: Objetos de superficies complejas, cuyas líneas no se precisan claramente.



Los del primer grupo pueden ser más o menos complicados, oscilando entre los grados siguientes:

a) Cuerpos sencillos de una sola masa colocados de manera cuya silueta pueda apreciarse fácilmente sin escorzos que perturben, modelos *A, B, C, D* y *F.*

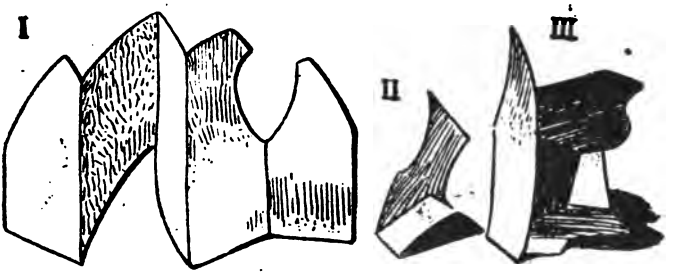
b) Objetos del tipo anterior colocados en escorzo, como *H.*

c) Objetos cuya masa es más complicada y presenta siempre partes en escorzo, pero vistas en su posición más fácil. El violín, de frente, y las virutas *I.*

d) Los anteriores, vistos de modo que lo más característico de su forma quede en escorzo, el violín echado.

Una gradación análoga puede encontrarse con los modelos del segundo grupo; la almohada *L* presenta una sola masa; de frente es casi un rectángulo, pero en escorzo, como el dibujo, forma una silueta irregular. El sombrero *J* presenta siempre el ala o la copa en escorzo, y el paño *M* nos da una masa compleja más difícil de apreciar y de reducir a líneas que el nudo *K.*

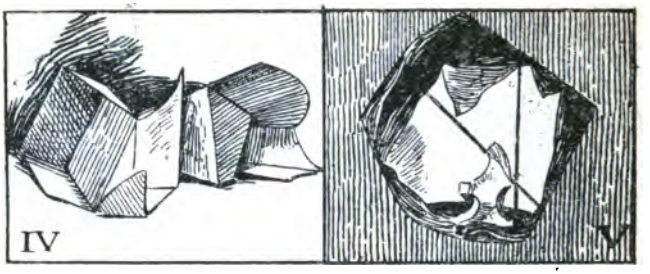
En la parte inferior de esta página se verá un ejemplo demostrativo del plan a seguir para dibujar objetos del segundo grupo. Primeramente se estudiarán las relaciones de altura y anchura por medio de verticales y horizontales (plomada o lápiz), observando la correspondencia de unos puntos con otros para llegar a una caja general situando lo más importante; sobre la caja, se determinarán las grandes líneas con trazo suave y se reservará para lo último el estudio de los pequeños pliegues.



Se acentuará el trazo en las partes oscuras para dar idea del claro oscuro si el dibujo se hace sólo a contorno.

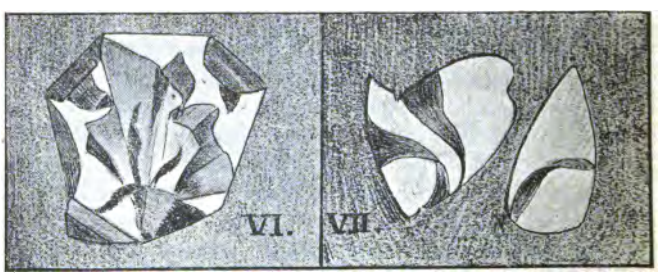
F) Formas puras irregulares.—Este grupo de modelos no se refiere a objetos de la vida corriente como los que acabamos de ver; son creados exclusivamente para la enseñanza del dibujo como material pedagógico. En la práctica de la enseñanza, en cursos generales de donde la mayor parte de los alumnos, niños y adultos, no reúnen aptitudes especiales de dibujante, pueden estudiarse los grandes obstáculos en que se choca para educar las percepciones visuales de modo que sea apreciado el aspecto gráfico de las cosas. Hay que hacer ver los modelos de otra manera (véase parte I, cap. III). Pensando en esto hallé la conclusión de que podían ser buenos modelos los de formas deconocidas para los alumnos, pues quizás en ellos su aspecto gráfico sería mejor visto. Fundándome en esto y a vía de ensayo he construído algunos modelos de formas raras en los que se pueden atacar las mismas dificultades de los objetos conocidos, sin caer en el peligro de dibujar la idea que del objeto se tiene.

Unos modelos, como el I, II y III, son de cartón. El primero es como un biombo; sobre un sistema de verticales, cuyas distancias hay que apreciar, vienen unas curvas irregulares presentando algunas correspondencias de puntos sobre horizontales. El II está formado por tres planos limitados por curvas; hay que apreciar un escorzo. El III tiene superficies planas y otras ligeramente curvas, cambiando completamente la forma, se-



gún la posición y los escorzos. En IV se indica una agrupación de cuerpos de esta clase.

Con el objeto de hacer más atractivo el dibujar modelos de este tipo, se me ocurrió construir como un teatrito, en cuyo fondo hay un papel transparente con una luz detrás a la que puede dársela diferentes colores. Muchos *asuntos* de cierta visualidad, pero que nada representaban, se pusieron en el teatrito. En el croquis V presento uno formado por unos listones, unos paños y un modelo en el centro de barro pintado. El que se indica en VI estaba formado por cartón y papel, se trataba de apreciar diferentes planos y figuras irregulares; era un estudio de claro oscuro. El VII, hecho con cartón y papeles que se enroscaban, servía para el estudio de curvas. He probado colocar un modelo de un ave disecada al revés (invertido), pues un objeto conocido puesto de manera distinta a la que se ve resulta desconocido.

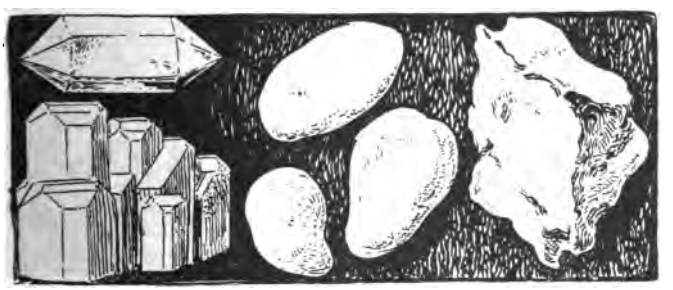


SEGUNDO GRUPO: FORMAS NATURALES

a) Minerales.—En tres grandes grupos dividiré estas formas: 1.°, cristales; 2.°, guijarros; 3.°, rocas y piedras de cantos vivos o de superficies rugosas.

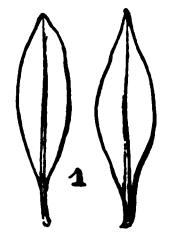
En las cristalizaciones tenemos las formas geométricas puras; para llegar a dibujar las más complicadas será necesario conocer las más sencillas, sirviéndose de modelos preparatorios como los *sólidos* en yeso o alambre que tan en boga han estado en las clases de dibujo. Los guijarros presentan formas redondeadas e irregulares con superficies curvas lisas. Son buenos modelos del tipo de los estudiados anteriormente en *E*, pág. 78, de formas fáciles y de contorno muy definido.

Los pertenecientes al tercer grupo son modelos de formas irregulares; aunque algunas piedras presenten cantos vivos y superficies casi planas, las líneas generalmente no se concretan bien, pues las rugosidades las quiebran en pequeñas depresiones que perturban al dibujante poco experto. Claro es que de este tipo pueden encontrarse modelos formando una gradación completa desde formas sencillísimas a las complejas, como estalactitas y estalacmitas. Las formas del segundo y tercer grupos entran de lleno en cuanto a su manera de dibujarlas en el estudio del paisaje; en cambio, las primeras pueden considerarse como cuerpos poliédricos.

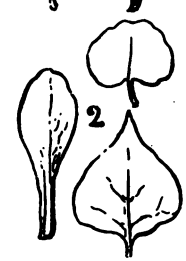


b) PLANTAS.

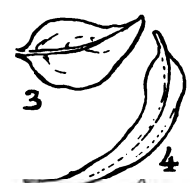
Hojas.—Entre éstas, se encuentran los elementos más sencillos de las plantas y con las que puede establecerse una gradación hasta formas complicadísimas. Una hoja muy sencilla puede presentarse en posiciones muy diversas y ser muy variadas las dificultades que ofrecerá al ser dibujada.



De frente es como presenta mayor claridad su forma; pero vista en escorzo sufrirá el limbo una deformación perspectiva que perturbará al que no sabe dibujar.



Además, todo sér vivo, por sencillo que sea, es más complejo que lo fabricado por el hombre; una hoja presenta siempre detallitos que perturban, y sus líneas raras veces se presentan como en los objetos industriales, sobre todo si están construídos con materiales duros.

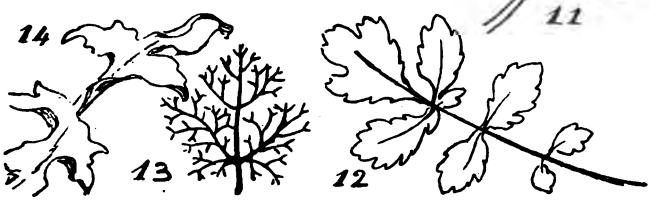


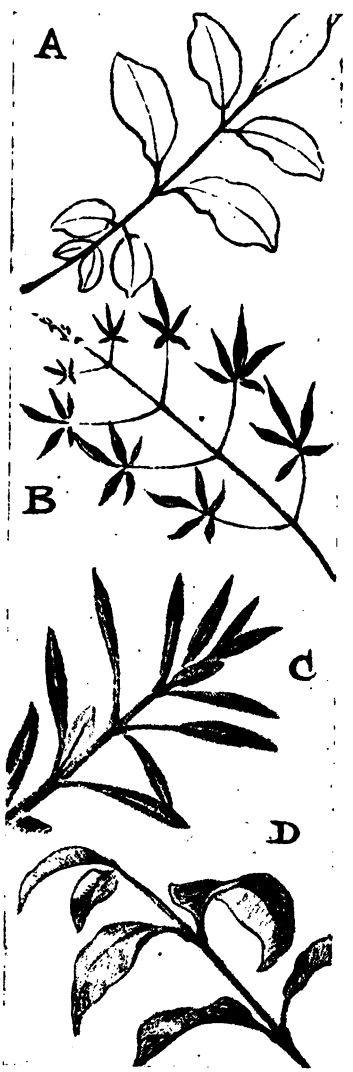
No obstante, hay hojas muy sencillas, sobre todo cuando su contorno es liso, pues muchas, aun de formas simples, están festoneadas o dentelladas por múltiples picos que perturban en alto grado y dificultan su dibujo.

He aquí una clasificación de hojas

por sus formas: 1, hojas sencillas simétricas por dos ejes; 2, hojas sencillas simétricas sólo por un eje; 3 y 4, hojas sencillas simétricas; 5, hoja radiada compuesta por otras del primer tipo; 6, compuesta y radiada o digitada con hojas del segundo tipo; 7, compuestas por hojas del primero o segundo tipo que se insertan a lo largo del peciolo; 8, hoja con los nervios principales en forma radiada y su limbo formado por lóbulos sencillos de contorno liso; 9, hojas dentelladas, cuyos principales nervios se insertan a lo largo de uno central; 10, como la anterior, pero digitada o con los nervios principales radiados; 11, compuesta por hojas del tipo 9 ó 10, dispuestas en forma radiada; 12, como la anterior, pero dispuesta como el tipo 7; 13, hoja plana de mucho contorno; 14, hoja de mucho contorno que se dobla presentando partes en escorzo.

El principio general para dibujar las hojas consiste en trazar la dirección del nervio central, al que se relaciona la forma del limbo, cuya silueta se aprecia prescindiendo de los detalles que presenta su contorno. En el estudio de las ramas se ampliarán estas indicaciones.





Ramas.—Las dividiremos en dos grandes grupos: *a)*, ramas planas, prensadas, y *b)*, ramas vivas. Las primeras no presentan escorzos; las segundas, sí. La complicación de unas y otras vendrá de la forma de las hojas, de su distribución y de la estructura del tallo; así, por ejemplo, tendremos ramas como la *A* formada por hojas sencillas, y la *B* por compuestas.

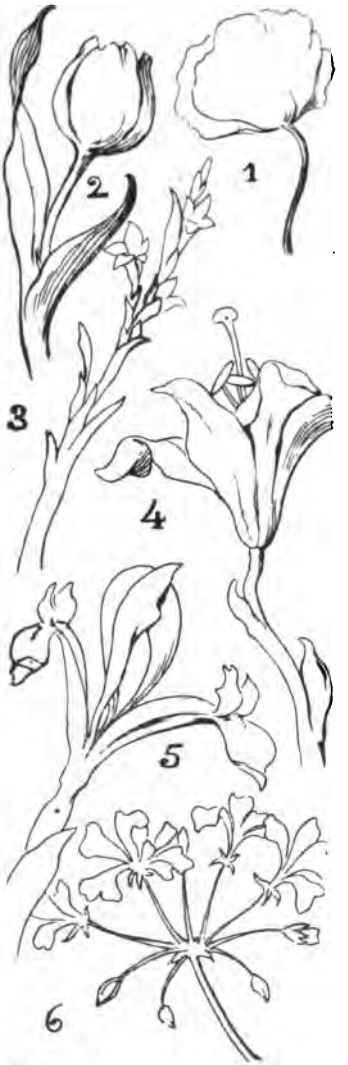
Las ramas vivas son más difíciles, porque presentan hojas en todas direcciones, y muchas en escorzo. Al principio, para combatir la preocupación del escorzo, conviene mirar el modelo cerrando un ojo.

Otra clasificación podríamos hacer de las hojas: 1.°, las que tienen el nervio central recto, como en la *C*; 2.°, las que presentan una sola curvatura en el nervio central, como en *D*, y 3.°, las que se doblan en varias curvaturas, como en *G*.

El método para dibujar las ramas y hojas pertenecientes a todos los grupos será siempre el

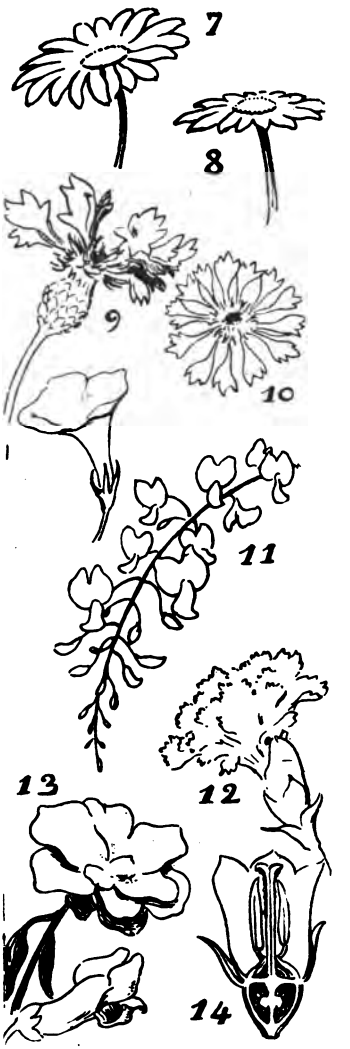
mismo. Se determinará el tallo ligeramente por un trazo (véase *E)*; después se observarán los puntos de intersección de las hojas y las direcciones de sus peciolos y nervios centrales, y con relación a ellos se indicarán las masas generales de los limbos; se procederá a estudiar todos los principales accidentes y sinuosidades que presenten las hojas.

Las principales dificultades provienen, en primer lugar, del contorno dentellado de los nimbos, por lo que se descuida la forma y las proporciones al querer traducirlo. Es necesario considerar la hoja como si no presentara picos, imaginando una línea envolvente (véase página 85, n.º 9). Otra de las dificultades proviene de los escorzos. Hay hojas, como la *G*, que siempre presentan escorzos; para dibujarlas hay que observar la curva del nervio central y después las líneas de los dos bordes con relación al mismo, siguiendo siempre el método general.



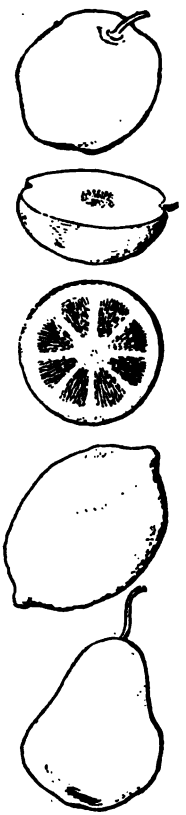
Flores.—Por sus dificultades gráficas, los pétalos y sépalos pueden considerarse como hojas más o menos sencillas de forma y con variable complicación en el modo de distribuirse al formar el cáliz y la corola. La posición de la flor puede facilitar o dificultar su dibujo. Sencillas, para nuestro objeto, serán las flores cuyos pétalos se agrupan, formando una masa fácil de determinar. Las amapolas y los tulipanes colocados en la posición de las figuras 1 y 2 reunirán estas condiciones. Otras flores, como las de los glodiolos y azucenas, figuras 3 y 4, aun presentando vistas de lado una silueta relativamente sencilla, sus pétalos, que se doblan y curvan hacia fuera, ofrecen partes en escorzo. El lirio, figura 5, tiene mayor complicación, pero siempre será más sencillo dibujado de lado, pues a pesar del escorzo de sus pétalos se descubre la inserción de todos y se aprecia la estructura de la flor. Las floręs compuestas del tipo de la figura 6 se colocarán como en el croquis.

Las posiciones de las flores pueden variar entre dos extremos, vistas de perfil, de lado, como las anteriormente descritas, o vistas por encima como la figura 10. Entre una y otra habrá posiciones intermedias. En las flores del tipo de estas últimas, como la margarita y la azulina, en la que sus pétalos están distribuídos formando un círculo, se verá la deformación perspectiva que sufre la corola, según se presente más o menos en escorzo; véanse los croquis 7, 8, 9 y 10. Las flores formando racimo como los de la glicina, figura 11, el lilo y retama presentan muchos más obstáculos a causa de la dificultad de verlas en conjunto y de la pequeñez de cada una de sus partes. No menos difíciles son las de muchos pétalos, como los claveles dobles, figura 12, o las de diferente estructura que presentan una masa como la rosa, camelia, figura 13. En el estudio de las flores debe comprenderse también el de sus órganos internos, dibujando cortes, figura 14.



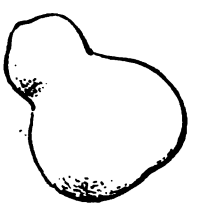
Todas las partes de una

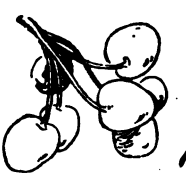
planta, y especialmente las flores, requieren un dibujo especial; es necesario conocer mucho estos modelos para interpretarlos con la delicadeza necesaria; hay que sentir su ritmo, su vida íntima, que la planta manifiesta por medio de sus exquisitas curvas y por sus graciosas torsiones.



Frutos, raices, tubérculos y hongos. En general, los frutos ofrecen menos dificultades que las flores para ser dibujados.

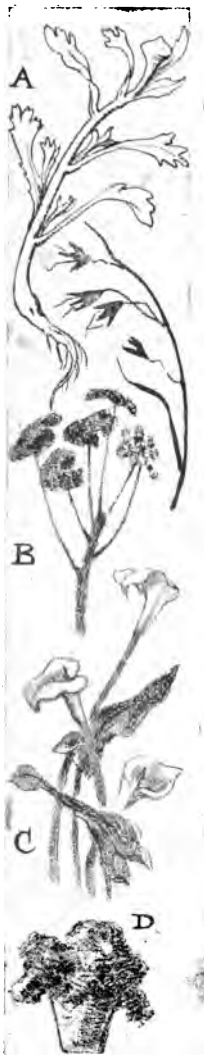
Las manzanas, naranjas, limones o peras, tienen formas que *grosso modo* pueden ser fácilmente comprendidas por un niño pequeño; no obstante, es necesaria cierta finura para sintetizar en el contorno las minúsculas inflexiones de la superficie y percibir en las siluetas las irregularidades de sus masas. Las cerezas producen agrupaciones fáciles de dibujar. Los rábanos y zanahorias tienen formas relativamente sencillas; su silueta cónica puede contrastar muy bien con la esférica de las naranjas y la ovoide de los limones. Los guisantes, habas y judías en sus vainas dan formas parecidas al plátano o banana. Los pimientos, aun cuando su masa se determina bien, presentan



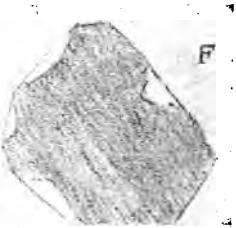


abolladuras que complican algo su dibujo. Las uvas en racimo pueden ser buenos modelos en algunos casos; la mazorca de maíz, dejando más o menos descubiertos los granos, también se presta para ser dibujada. Bastante más complicadas son las piñas, pues en ellas, a causa de la gran cantidad de placas, su forma general es difícil de ver, pero puede servir para alumnos adelantados como un excelente modelo para un dibujo analítico. Algunos hongos pueden aprovecharse para el dibujo, sus formas son sencillas, y aun dibujándolas mal pronto se caracterizan; para ejercicios muy rudimentarios de modelado tienen gran utilidad.

Se usan en clases de dibujo modelos de cera u otras materias representando frutos; su imitación siempre es mejor que la de las flores; pero aun así es muy preferible el natural; además, no se trata de hacer dibujar a los niños especies raras, y el coste de estos modelos es muy exiguo. ¿Por qué siendo tan pródiga la Naturaleza quiere escarnecerse con estas flores de trapo en las que nada queda de la gracia y delicadeza de las naturales y sólo tienen algo externo que satisface a la gente de poca finura espiritual?

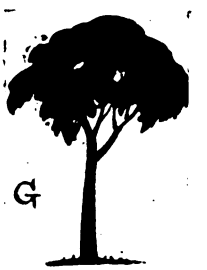


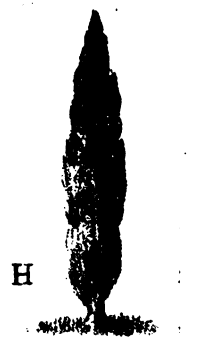
Plantas completas.—El paisajista interpreta una planta de muy diversa manera que un botánico. Puede una planta estudiarse de dentro a fuera, fijándose, en primer lugar, en su estructura, determinando y distinguiendo cada órgano, dando capital importancia a la línea. Puede la misma planta estudiarse en sentido inverso, de fuera a dentro (dibujo de paisaje), tomándola en masa, buscando envolventes para aprisionarla en una silueta expresiva y distinguiendo después en su interior otras masas producidas por su claro oscuro. Cabe una manera intermedia; entre *A* y *F* tenemos *B* y *C*, en que la estructura se precisa tanto como su claro oscuro. Si partiéramos de la estructura, las plantas más fáciles serían las del tipo *A*, *B*, *C*, porque nos permitirían indicar primeramente los tallos y los puntos de inserción de hojas y flores; las dificultades vendrían con la complicación, número de órganos, sus formas y los escorzos que pre-

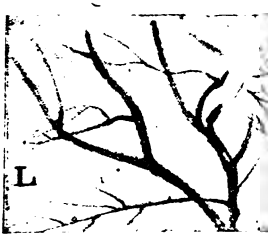


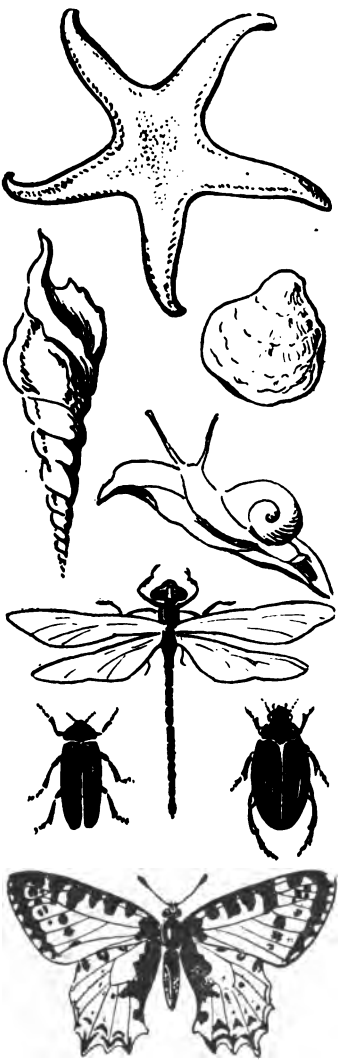
sentaran; lo más difícil sería dibujar plantas como *D*, *G*, *H* y *J*. En cambio, si partimos de la masa, lo más fácil sería lo que, como *H*, presenta una masa muy unida y definida, sobre todo cuando anochece y se mira contra luz.

El obstáculo mayor para dibujar árboles del tipo *G*, *H*, *I* y *J*, no es el apreciar unas masas irregulares ni traducir sus intensidades luminosas, sino saber ver unas y otras cosas en el modelo, pues las tupidas frondas se presentan a la mayoría como un conjunto de millares de hojas donde la vista se pierde con tanto pormenor. Es muy útil el aparato de siluetas (véase después). Con él, una masa de una planta como *E* da una mancha que se encajará como *F*, buscando su contorno resolviendo después el claro oscuro. Las ramas secas *L* son excelentes modelos para estudios preparatorios de árboles sin hoja *K*. Los norteamericanos recomiendan que todo árbol se estudie con y sin hoja.









C) Animales.—Los animales constituyen una de las partes más interesantes de la Naturaleza, no sólo por sus ricas y variadas formas, sino porque en ellos la vida se manifiesta con intensidad. Considerándolos como modelos para dibujar, pueden los animales ser vivos o disecados. En los segundos se apreciará mejor la forma, se podrá estudiar con mayor detención el pormenor; pero el movimiento, la vida, los rasgos más característicos, sólo con los primeros podrá obtenerse. Muchos insectos presentan formas bastante sencillas, pero tienen el inconveniente de ser pequeños. Algunos animales inferiores presentan formas regulares, como la asteria. Entre los moluscos encontramos conchas sencillas; no pasa así con los caracoles marinos, cuyas espirales, puntas y colores perturban al alumno. El caracol común vivo es relativamente fácil y permite estudiar el movimiento. Como insectos citaré, además de algunos escarabajos, las libélulas y las mariposas; para dibujarse unas y otras

debe seguirse un plan parecido al de las hojas, partiendo del cuerpo como eje y considerando las alas en su masa total, prescindiendo de detalles. Los peces acostumbran a tener formas generales sencillas; verdad es que las aletas, escamas y otros detalles perturban mucho; por esto es muy útil a éstos y a otros animales presentarlos en el aparato de siluetas. Los reptiles también se prestan (tortugas, culebras, lagartos, etc.). De los anfibios, especialmente la rana, salamandra, etc. Las aves dan una riqueza extraordinaria de modelos. Conviene con todos los modelos, y con los animales más, por ser muy interesantes, comparar sus formas, con el fin de destacar más el carácter de cada animal (véase pato y paloma).

Las plumas sueltas son buenos modelos, así como también los fragmentos, patas, alas, cabezas, etc. En los mamíferos podría hacerse una extensa clasificación: unos animales se caracterizan más fácilmente que otros, pero el pelo siempre perturba mucho.

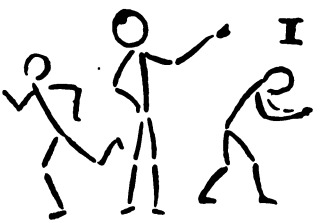


Figura humana. — El hombre es el modelo más interesante, pero muy difícil de dibujar; puede simplificarse, no mirándolo por su lado más complejo, buscando sólo algunas relaciones fáciles de descubrir. Con los esquemas esqueléticos I pueden indicarse variadísimas actitudes, estudiándose proporciones y la posición de los miembros. *Grosso modo*, observando sólo la masa principal, se llega a siluetas como la II, y dando otro paso, a apuntes rápidos III, todo siempre del natural, buscando más el movimiento, la vida y el carácter de los tipos dibujados que una ejecución acabada. Claro es que para expresar bien esto es necesario conocer en su complejidad la figura humana; pero aunque los apuntes y esquemas sean rudimentarios dan el mejor camino para llegar a las más altas manifestaciones, y, sobre todo, de una manera más sincera y original que empezando por la estatua o sus fragmentos.

Modernamente se cree que antes de estudiar las formas del arte es nece-

sario haber forjado la personalidad con las intuiciones directas de la Naturaleza.

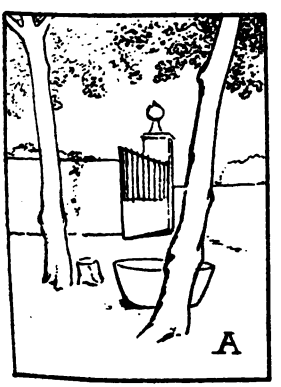
Tercer grupo
Conjuntos

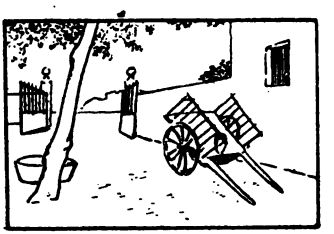
I. *Paisaje sin construcciones.* — Puede presentar infinitos grados de dificultad. Tres elementos principales hay que tener en cuenta: *a)* terreno, *b)* cielo, *c)* vegetación. Un caso sencillo lo encontramos en un campo llano, figura 1; el horizonte nos da el límite del cielo y tierra, y sobre ésta se levantan árboles de sencilla silueta que sufren, según las distancias, la disminución perspectiva. Se complica el terreno si es quebrado y rocoso, 2; entonces se aprecian masas de formas irregulares, tanto más fáciles cuanto más concretas. Más obstáculos presenta para el que se inicia en el paisaje apreciar las grandes curvas y ondulaciones del terreno, 3, y las sinuosidades de las montañas. Hay una tendencia en hacer las últimas más escarpadas, exagerando también las primeras, por lo que es necesario cuando se observen com-

pararlas con una línea horizontal (el lápiz o el borde del papel). Las mayores dificultades que encuentra el dibujante inexperto están en los interiores de bosques muy frondosos, 4. Por relaciones de claro oscuro debe traducirse el conjunto complicadísimo de los troncos, ramas y hojas, iluminados más o menos por el sol; para dibujarlo es necesario simplificar mucho, sintetizar, apuntar sólo las principales masas, y esto es difícil, porque no se presentan concretas, hay que adivinar, es trabajo de interpretación que entra en el campo del arte.

II. *Paisaje con construcciones.*—Un campo con una o varias casas, un río con un puente o el patio de una granja en la que, junto con las construcciones y objetos industriales, hay árboles, son modelos o asuntos pertenecientes a este grupo. El asunto que he escogido es algo complicado, y en él abundan más elementos artificiales que naturales. Para dibujarlo hay que tener en cuenta lo que se refiere exclusivamente al paisaje y a las construcciones; pero hay algo esencial a todo conjunto, y es su limitación. Del natural no podemos dibujar todo lo que abarcamos con la mirada; además, podemos mover la cabeza y dar nosotros una vuelta completa; un

trozo debemos elegir, pues el papel es limitado. Mirando el asunto a través de un rectángulo hueco (como una ventanita abierta a un cartón), si éste es igual al del papel, limitaremos una cantidad de asunto proporcionada a la superficie sobre la que vamos a dibujar. A esto lo llamaremos encuadrar el asunto; en *A*, *B* y *C* tenemos diferentes encuadramientos del tema elegido. Depende en gran parte la belleza de un dibujo de su encuadramiento, de como se armonicen las masas dentro del rectángulo. En el natural, un asunto se dibujará del siguiente modo: primeramente se determinará el trozo que se va a interpretar; el que no tenga la costumbre de imaginar un rectángulo que lo limite, lo mirará a través de uno, hueco (sirven también las lentes divergentes que se usan en fotografía). Se verá mayor o menor cantidad de asunto según el rectángulo esté más o menos cerca del observador. Después se trazarán las masas principales, fijándose tanto en ellas como en los espacios que dejen, pues sirven de comprobación. Se estudiará la forma de cada objeto para resolver el claro oscuro después. Además, hay que tener en cuenta la perspectiva de las construcciones.

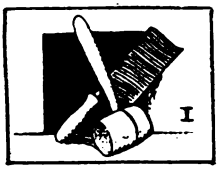




III. *Perspectivas de construcciones.*—Fijémonos un poco sobre las relaciones de la Perspectiva y el dibujo de conjuntos en general. Todo lo que miramos sufre la deformación perspectiva, tanto las masas de los árboles y los accidentes del terreno como las construcciones; pero unas y otras no pueden representarse con la misma exactitud, siguiendo reglas geométricas. El mar nos da una disminución perspectiva de sus olas, y el pintor debe tenerla en cuenta; pero sólo con la observación, sólo empíricamente la traducirá, pues no sería posible llegar a operaciones exactas. En cambio, los edificios pueden determinarse de una manera mucho más precisa siguiendo las leyes y reglas de la Perspectiva, porque las formas de las cosas, las de la mayor parte de objetos que el hombre fabrica, obedecen a un plan geométrico; son formas íntimamente conocidas por el hombre. Pero ¿es necesario usar siempre de estas reglas para dibujar esta clase de modelos? En este punto los pintores se dividen, muchos creen que sí (académicos y clasicistas); en cambio, los que siguen el impresionismo creen que es altamente perjudicial, pues la perspectiva se traducirá empíricamente; si se ajustan las masas principa-

les de los edificios, su deformación perspectiva se resolverá del mismo modo que la de los árboles, nubes, montañas, etc. Pero acontece que a los que saben perspectiva se les antoja muy burda la manera empírica de traducir los impresionistas los objetos, cuya geometría conocen, y encuentran en sus dibujos numerosas faltas. La Perspectiva, como ciencia, tiene un gran valor, y sería de alta conveniencia que se vulgarizara y todo el mundo conociera algo fundamental de la misma. El que sabe perspectiva ve mejor las cosas, y empíricamente las traduce con mayor corrección. Las relaciones entre la Perspectiva y el dibujo realista varían según la finalidad de éste, dándosele mayor o menor importancia, según los casos. Para hacer un croquis del natural sólo debe uno limitarse a una perspectiva de observación, y a lo sumo de rectificación. Se indicarán ligeramente las masas y espacios como si se tratara de paisajes sin construcciones, buscando tamaños y proporción de partes. Después se observarán las principales líneas en escorzo, teniendo en cuenta la posición de las construcciones entre sí y su relación con nosotros. Resuelta la forma, se procederá al claro oscuro.

IV. *Interiores y grupos de objetos.*—En los interiores se presentan los mismos problemas que en las perspectivas de construcciones, y son: encuadramiento, indicación de las masas principales, observación de las más importantes líneas perspectivas, determinación de la forma de los objetos y resolución del claro oscuro. En los interiores se agrupan los más variados objetos; su colocación presenta cierto ritmo, en el que se halla siempre el encanto de las intimidades, pues en la casa deja-



mos la huella más profunda de nuestra personalidad, quedando allí fielmente impresa nuestra vida. He aquí el interés que despiertan en nuestro ánimo los croquis de los rincones de nuestras moradas. No menos interesantes son los obtenidos en viajes, siempre que en ellos se traduzca la impresión del momento. En todo croquis se guarda un trozo de nuestra existencia, una emoción ya extinguida que revive al contemplarlo de nuevo. En clase pueden presentarse modelos agrupados, siguiendo un criterio pedagógico, como el I, en que los objetos se destacan sobre un cuadrado de fondo para ayudar a situar las masas, y el segundo, que ofrece una escala completa de valores de claro oscuro. Pero el grupo puede ser algo más, puede tener otro sentido, puede ser como la evocación de uno de estos rincones de nuestras moradas.

Tenemos en estas clasificaciones lo más saliente del mundo exterior, visto por su lado objetivo; pero estas formas pueden entrar más profundamente en nuestro espíritu, amoldándose a él y siguiendo su expresión las diferentes emociones que lo agitan...; pero entonces se llega al arte.

PARTE SEGUNDA

I

NOTA PRELIMINAR AL ESTUDIO DEL NIÑO CON RELACIÓN AL DIBUJO

Se refiere al segundo grupo de problemas pedagógicos del Dibujo, todo lo relativo al estudio del niño, a su actividad y aptitud para el lenguaje gráfico. Es indispensable este estudio al profesor de dibujo para que frente a la realidad la conozca mejor y pueda acertar en su acción pedagógica.

Muy difícil es estudiar a los niños, por la imposibilidad de colocarnos en el plano en que viven. Nosotros sólo percibimos sus manifestaciones, los fenómenos, y una vez observados y convencidos de su importancia nos los queremos explicar; otras veces intentamos repetir el fenómeno llegando al experimento.

Una de las manifestaciones, ya muy estudiadas en nuestros días por los psicólogos, es la que se refiere al dibujo espontáneo de los niños. Los garabatos que con tanta afición hace la gente menuda, los monigotes, escenas e historietas que todos hemos hecho al empezar la vida, y que merecían el castigo de nuestros educadores, son hoy día minuciosamente estudiados, porque en estos primitivos dibujos el niño se revela con mucha espontaneidad, deja la huella de algo profundo de su espí-

ritu, diciéndonos cosas importantísimas que podemos aprovechar para su conocimiento.

Muchos trabajos se han hecho desde Corrado Ricci (Bolonia, 1887), desde puntos de vista psicológicos, orientándolos la mayor parte a la enseñanza. Lamprecht hizo una encuesta mundial, cuyo fin era contribuir a los estudios históricos, pues encontró semejanzas entre los dibujos infantiles y los producidos por pueblos primitivos. Los estudios psicológicos del dibujo de los niños han influído ya en los métodos para la enseñanza del mismo, y la tendencia es que sean su fundamento.

En los capítulos II, III, IV, V y VI de esta parte se expone la evolución del dibujo espontáneo de los niños. En la excelente obra de G. Rouma, titulada *Le langage graphique de l'enfant* (Bruselas, 1912) he encontrado los principales materiales que junto con las comprobaciones hechas con los niños me han permitido trazar las líneas de evolución de dibujo espontáneo que presento. Recomiendo dicha obra a los que quieran iniciarse en estos estudios, pues además del método y seriedad con que está hecha tiene una extensa bibliografía.

Con el fin de obtener mayor claridad en la expresión de lo tratado en los capítulos siguientes, y atendiendo al fin práctico y de aplicación a la enseñanza que tiene este Manual, presento descompuesto en sus diversos elementos el dibujo espontáneo, estudiando separadamente cada uno de ellos. Cuando un dibujo de fantasía llega a su máximo de desarrollo, representa una escena de la vida; en ella figuran personas, animales, árboles, casas, etc., y todo ello ordenado y relacionado de maneras distintas. Presentaré, pues, escalas de evolución para las personas, para los animales; otra para el jinete, y también una para el animal de tiro, para los árboles, y por fin se estudiará la manera de agrupar los elementos, viéndose las ideas que tienen los niños de la perspectiva y las maneras de expresarlas. No pongo escala para objetos en el dibujo espontáneo, como casas, muebles, utensilios, etc., porque ya se estudia en el capí-

tulo VII la manera de dibujar los niños cuerpos del natural; y es tal el carácter de este dibujo en los primeros grados, que siguen los niños las mismas leyes que en el dibujo de fantasía.

En el capítulo VIII se estudian los obstáculos que hay que vencer, y las disposiciones favorables que hay que aprovechar en los niños para una buena enseñanza de dibujo.

II

CÓMO EMPIEZAN LOS NIÑOS A DIBUJAR

Etapa preliminar.—Empieza cuando el niño coge por primera vez un lápiz y lo aplica sobre el papel, y termina cuando traza el primer esquema, o sea una representación, que aunque muy rudimentaria se relaciona con algo de lo que intenta dibujar. En este capítulo sólo trataré de esta etapa, que es sumamente interesante, porque en ella se inician los principales movimientos de la mano, que llevan el trazado de todo cuanto se hace posteriormente, y además el niño empieza a establecer relaciones visuales entre los objetos y su representación gráfica.

Los que no han estudiado el dibujo que nos ocupa, sólo se interesan por los dibujos de niños avanzados; conviene, pues, llamar a todos la atención sobre la gran importancia que tiene para comprender después la evolnción del lenguaje gráfico ver dibujar a niños muy pequeños que no pasen de tres años. Lo primero que hace un niño de esta edad al darle un lápiz y un papel, es mirar y coger al primero de una manera, rara generalmente, con el puño cerrado. A veces le cuesta aplicarlo sobre la superficie del papel, y entonces hay que cogerle la mano para que haga un rasgueo. Pronto se inicia, y tímidamente traza líneas vacilantes en zig-zag, levantando el lápiz para aplicarlo otras veces, llenando por fin la página como se verá en la figura 1.

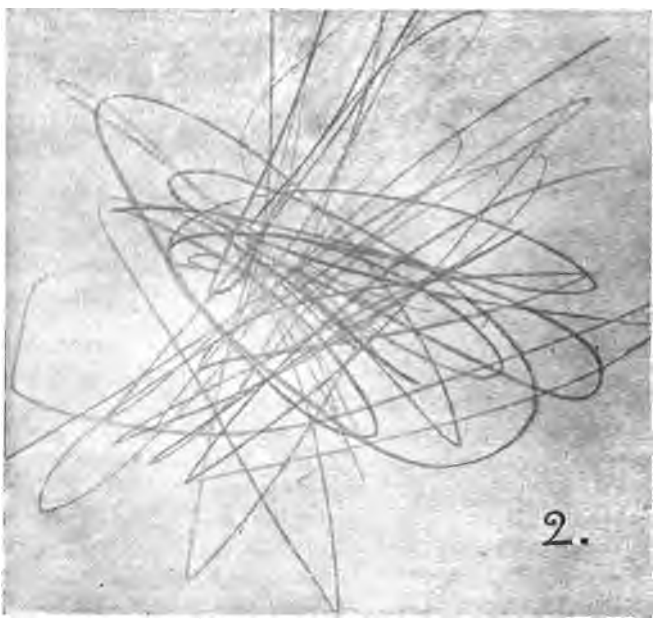
Poco a poco, en sucesivos dibujos, el niño tiende a levantar menos la mano hasta que traza sus rasgueos,

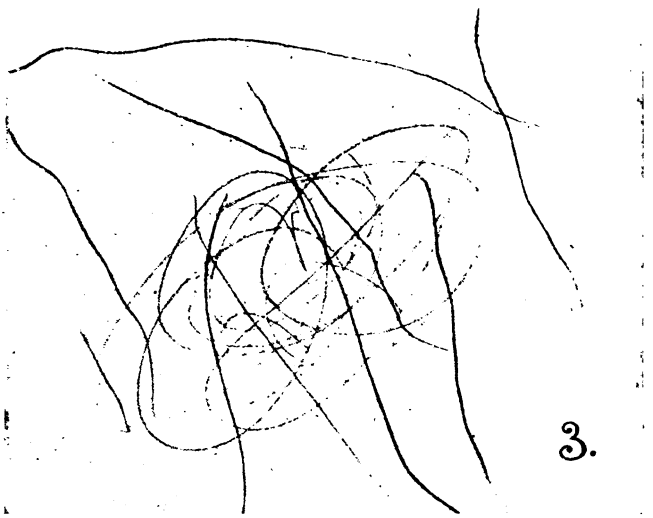
sin quitar el lápiz del papel. El niño se entusiasma con este ejercicio y se complace en embadurnar, adquiriendo más seguridad en el trazo. El dibujo de la figura 2 es muy típico, está obtenido con líneas continuas y no son tan inciertas como las de la figura anterior, en las que la mano débil sin resolución parecía que se dejaba gobernar por el lápiz. El niño ha llegado a dos movimientos bastante definidos, uno de rotación en el centro y otro de zig-zag en líneas transversales. Los dos movimientos de la mano tienden después a hacerse menos continuos.

En la figura 3 vemos la mano más educada, diferenciándose ya las líneas. En el centro hay un núcleo formado exclusivamente por un movimiento de rotación, y las líneas transversales aparecen sueltas; he aquí las dos líneas fundamentales, la recta y la curva.

El movimiento de rotación evoluciona, y estando más educada la mano llega al trazado de un núcleo o figura cerrada que llamaremos *célula*, fig. 4. Con este elemento y la recta toma ya el dibujo infantil una forma expresiva, pudiendo el niño crear sus graciosos esquemas. Más adelante se ve la importancia inmensa que desde el punto de vista gráfico tienen estos dos elementos.

Cuando el niño traza ya con alguna habilidad las rectas, forma células con varios trazos y llega a figuras más





3.

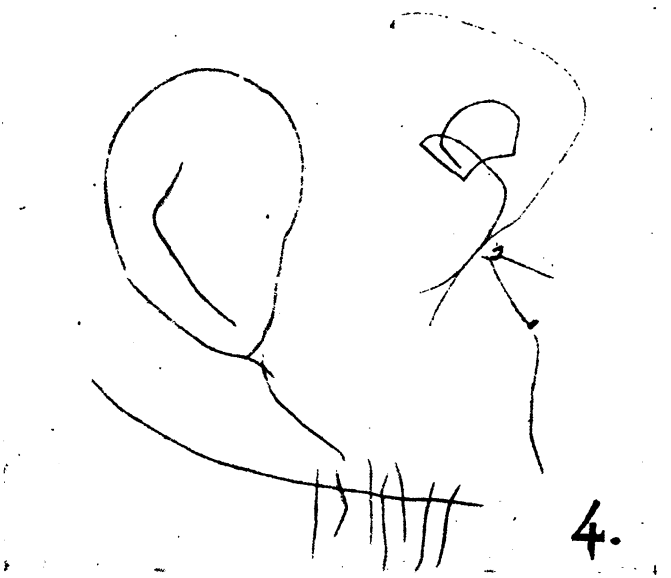
o menos rectangulares. En la figura 5 se verán tipos distintos de células, las primitivas redondas y otras rectilíneas y mixtilíneas.

Se ha dicho, y Rouma lo cita, que los niños tienen tendencia a trazar líneas espirales, y fundándose en esto se ha hecho un método de escritura en que se empieza trazando la J. Tengo la convicción de que las espirales no son otra cosa que células que el niño intentó hacer y no supo cerrarlas, no llegando con el lápiz al punto de partida.

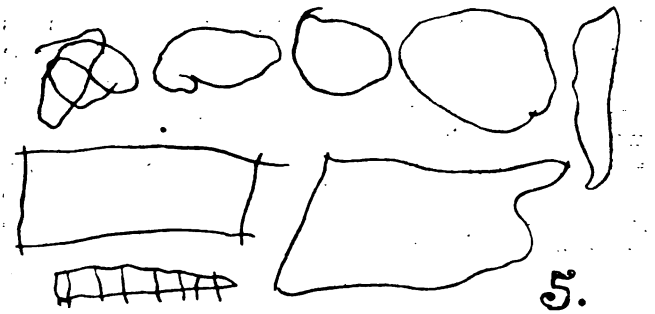
Valor psicológico de la etapa preliminar.—Hasta aquí sólo nos hemos fijado en algo externo de lo que hace el niño al iniciarse en el dibujo; fáltame decir algo de su evolución mental en esta etapa.

Primeramente, el dibujo no tiene para el niño otro valor que el de un agradabilísimo juego; ignora en absoluto lo que es el lenguaje gráfico. Muchos son los niños

que a los tres años nada ven en grabado o fotografía, otros más precoces reconocen imágenes de formas conocidas; pero éstos, aunque vean dibujar a niños mayores, no comprenden que el ejercicio consista en trazar formas parecidas a las cosas; ellos ven sólo la parte exterior, y se les antoja que dibujar es coger el lápiz y frotarlo en el papel; así, por imitación, trazan un garabato cualquiera y dicen que han dibujado lo que primeramente se les ocurre.

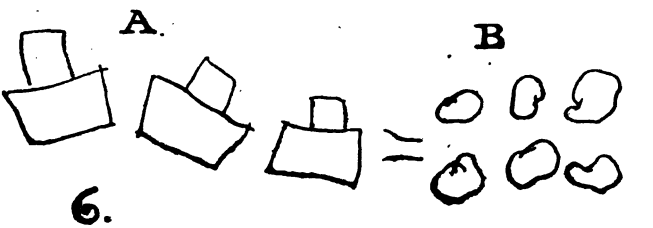


Otras veces anuncian lo que van a dibujar y trazan líneas incoherentes; pero no comprenden que pueda existir una relación visual y las formas obtenidas con el



lápiz; esto no llega hasta más tarde, y es un momento transcendental.

Generalmente, cuando el niño traza células, que para él son espacios cerrados, representativos de cuerpos, entonces, por las formas caprichosas que afectan algunas veces, descubre una analogía con un objeto real, y, lleno de entusiasmo, exclama: ¡He hecho un barco, un globo, una casa, etc.! La niña que trazó la célula de la figura 4, dijo: voy a dibujar una casa; pero al ver su célula alargada, exclamó: ¡he hecho una pera!, y le añadió una línea como pedúnculo. A muchos niños les encanta hacer esta clase de descubrimientos; pero como las analogías de las formas son muy remotas y la imaginación es muy viva, un mismo dibujo cambia rápidamente de significado. Vi en Bruselas a una niña que, después de haber dibujado las células superpuestas de la figura 6 *A*, dijo que eran soldados a caballo; después trazó las



células *B*, y poniendo entre éstas y las primeras dos pequeñas rectas, vió en el conjunto un tren. Pronto se comprenderá la gran importancia que, desde el punto de vista de la psicología y de la pedagogía, tiene el momento en que el niño descubre una relación visual entre su dibujo y un objeto; entonces empieza a comprender el fin del dibujo, y tiene para él ya muchísimo más interés un ejercicio que, aun considerándolo sólo como un juego, ya le encantaba.

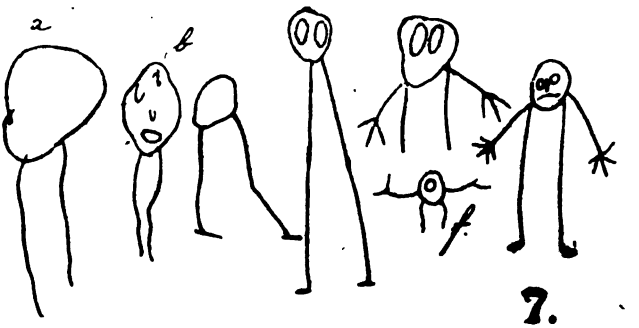
III

CÓMO LOS NIÑOS INTERPRETAN LA FIGURA HUMANA

La representación de la figura humana es, generalmente, la preferida por los niños, y en algunos casos se hacen muy pronto las primeras tentativas para dibujarla.

Dentro aún de la etapa preliminar, dicen muchas veces los niños que van a hacer el retrato de alguien, y trazan algunas líneas incoherentes de una vez o se complacen en enumerar las partes diciendo, por ejemplo: la cabeza de mamá, y trazan un rasgueo caprichoso: los ojos con nuevas líneas, la nariz, el pelo, los brazos y piernas, etc., en una forma puramente ininteligible, todo sin orden, sin ninguna relación visual. Rouma ha observado en algunos niños fijarse primeramente en las principales direcciones; así, por ejemplo, un niño quiso hacer el retrato de su papá y el perro, representando al primero por una vertical y dos más para sus piernas, y al segundo, por una horizontal.

Una célula es, para un niño pequeño, la representación de una cosa, de un cuerpo; es lógico, pues, que para empezar a representar la figura humana empiece por una célula; pero es necesario caracterizarla con algo esencial, y para el niño esto son las piernas, figura 7 *a*. Después viene el querer indicar detalles tan importantes como los ojos, nariz y boca; entonces el niño los enumera y marca puntos y líneas dentro de la célula, al principio siempre en desorden, hasta que, por fin, los coloca



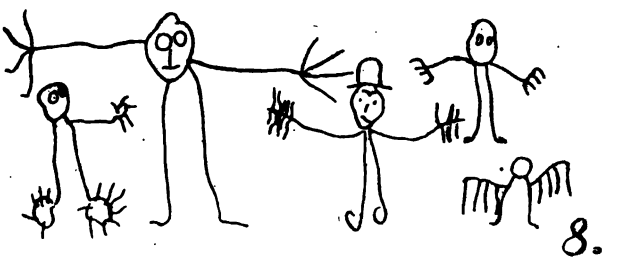
7.

mejor, figura 7 *b*, aunque algunas veces se contenta indicándolo sólo con un signo, una pequeña célula, *f*.

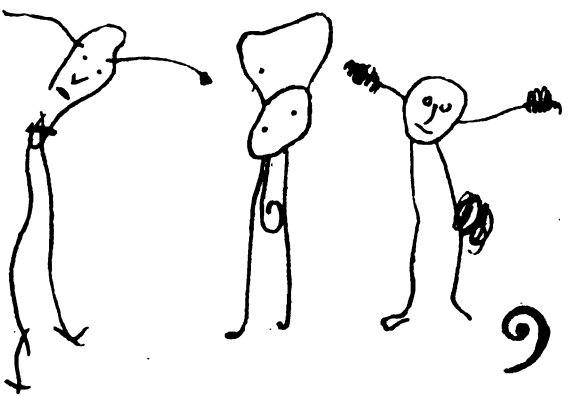
Muchas veces olvidan los brazos; pero cuando se dibujan, se colocan fijándolos en la cabeza y después en las piernas, véanse figuras 7 y 8.

La tendencia del niño es completar con nuevos elementos su rudimentario esquema, por lo que indica los pies por medio de dos pequeñas rectas o doblando la línea de la pierna, y pone dedos en los extremos de los brazos, ya en posición radial o en forma de rastrillo, figura 8; o marcando la palma de la mano con una célula. Se ha observado que con mayor frecuencia los niños del campo o los salvajes trazan dedos en los pies de sus monigotes por la costumbre que tienen de ir descalzos.

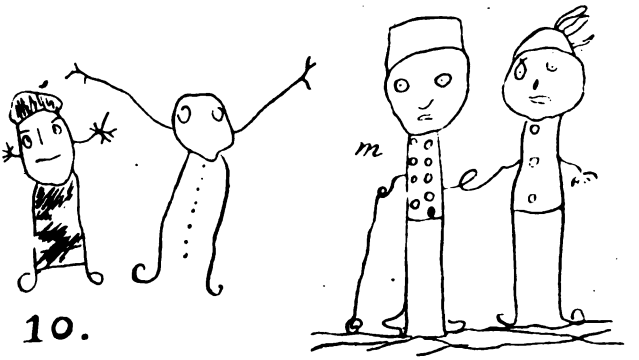
Lo que choca más en estos sencillísimos esquemas es


8.

la carencia de cuerpo, y por esta causa se los ha llamado *renacuajos*. Seguramente al trazar los niños la célula por primera vez en la representación de la figura humana quisieron trazar el conjunto (cuerpo y cabeza); y al querer indicar los elementos de la cara, lo hicieron dentro del espacio disponible. Al ver el niño su esquema, siente una satisfacción vivísima y se complace en repetirlo, llegando al automatismo, y sólo evoluciona cuando quiere añadirle nuevos detalles, como pelo, orejas, sombrero, etc., usándose muchas veces el primero para diferenciar a las mujeres, y el último, que suele ser de copa, para los caballeros.



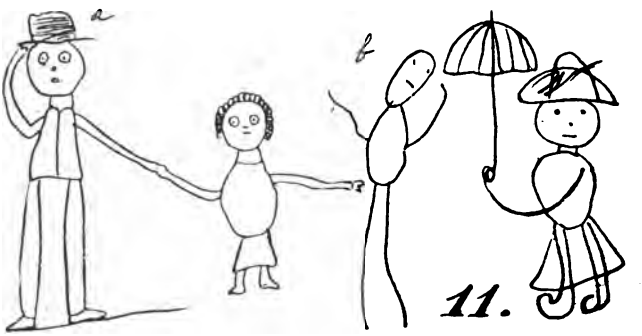
Cuando se hace notar a los niños que su esquema, tipo *renacuajo*, no tiene cuerpo, algunas veces no hacen caso, y otras se limitan a trazar una pequeña línea o una cosita debajo de la cabeza o fuera de la figura, figura 9. Algunas veces llegan a indicar el cuerpo espontáneamente, sobre todo cuando se fijan en los botones que colocan entre las dos piernas, hasta que por fin trazan una pequeña horizontal en la parte inferior, quedando ya resuelto el problema, figura 10. Otras veces el cuerpo se forma rayando o embadurnando el espacio que queda



10.

entre las piernas. Entre los muñecos de frente veremos muchos cuyo cuerpo está directamente deducido del *renacuajo*. La diferencia que existe entre el monigote de la figura 11 *a* y el de la figura 10 *m* es que en ésta vemos las piernas y brazos indicados sólo por una línea, y en la otra la de estos miembros es doble; esta es una tendencia de los niños, que es necesario tener en cuenta, pues se evoluciona en el sentido de expresar con doble línea las rectas de los primeros esquemas.

El cuerpo muchas veces se hace por una célula distinta de la cabeza, figura 11 *b*, tomando formas muy variadas, siendo muy curiosa la manera de indicarse algu-



11.

nas veces los vestidos, especialmente las faldas, después de haber dibujado las piernas, quedando la tela transparente, figura 11.

Como el carácter principal de este dibujo es ser ideográfico, el niño no se propone dibujar formas naturales, sino anotar lo que sabe de las cosas, hace como un inventario o una lista de pormenores que le interesan; por esta causa llega al muñeco de frente cuando sigue la evolución normal. Colocada de frente, la figura se presta mucho más que de perfil para hacer una anotación completa.

Etapa de transición.—Nuevas necesidades de expresión hacen evolucionar al niño. Pasa la época puramente indicativa con el afán de hacer inventarios, y viene otra tendencia narrativa. La figura interesa más por lo que hace que por lo que contiene, y se considera como un personaje en escena; la acción lo domina todo.

Dificilísimo le sería al niño hacer accionar a sus monigotes de frente; el que acciona, coge cosas, anda, dispara armas, etc., y de perfil es más fácil resolver los problemas que se presentan. Pero el paso de una etapa a otra es difícil, sobre todo por la gran tendencia del niño al automatismo; cuando adopta un esquema lo repite hasta la saciedad; y cuando este esquema no se adapta a la idea que quiere expresar, lo modifica, pero no en conjunto, sino sólo lo más preciso, dejando lo demás como estaba. Esta es la causa de la serie de vacilaciones y enormes impropiedades que cometen los niños al pasar del frente al perfil completo. Esta etapa de transición es interesantísima desde el punto de vista psicológico.

En la figura 11 *c* veremos un caso de iniciación de esta etapa. El niño quiso que la señora anduviera, y colocó en su esquema de frente los pies hacia la izquierda; además, le puso el brazo de este lado para coger mejor la sombrilla.

Unas veces los niños quieren indicar el relieve de la nariz, otras intentan imitar monigotes de perfil de sus

compañeros más adelantados; en uno y otro caso superponen la nariz a un lado de la célula que indica la cabeza o dan a esa un movimiento sinuoso indicándola; pero este adelanto se hace tímidamente y el niño no se decide a poner toda la cara de perfil, pues aun tiene la costumbre del inventario completo; así es que, prescindiendo de la línea sinuosa de la célula, pone dentro de ella los dos ojos, nariz y boca, como si la cabeza estuviera de frente, figura 12. La línea sinuosa del perfil se enriquece con la indicación de la boca. Llega un momento en que el niño cae en la cuenta de que su monigote tiene dos

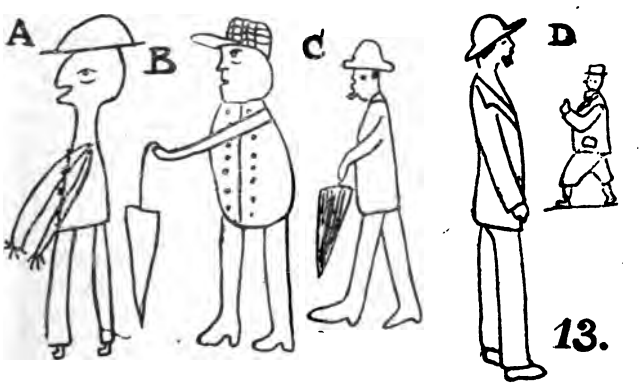
12.

bocas y dos narices y borra los elementos de frente repetidos, pero deja largo tiempo los dos ojos, costándole mucho suprimir uno. En muchos casos he hecho observar a niños que así dibujaban sus monigotes a un compañero suyo colocado de perfil; al preguntarles cuántos ojos veían, respondían que uno, pero dibujaban dos porque el niño los tenía; entonces les hacía observar que su dibujo estaba mal, pues los monigotes tenían la nariz a un lado y no entre los dos ojos, y sucedía que algunos dibujaban el ojo fuera de la cabeza, y se ha presentado algún caso de dibujarlo en la otra cara del papel, procu-

rando que coincidiera con el dibujado, habiéndose resuelto poner los dos ojos quedando uno oculto.

Monigote de perfil.—Por fin ha corregido las principales impropiedades y adopta el tipo de perfil completo. Generalmente se dibujan los monigotes mirando a la izquierda; naturalmente que las posiciones cambian según las exigencias de la acción que se representa. Vamos a ver separadamente la evolución de los principales elementos de la figura hasta llegar al mayor grado de perfección posible en este dibujo.

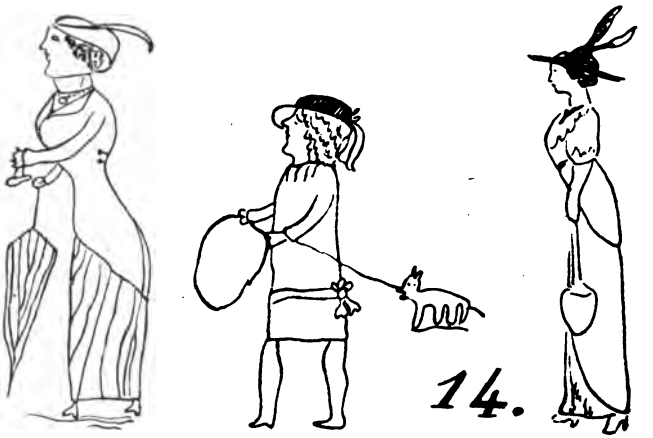
La cara pasa sucesivamente por una serie de evoluciones que indican una observación más delicada. La fren-



13.

te se levanta, la nariz toma una forma más apropiada, el labio inferior que primeramente se confundía con el mentón por medio de una curva que arrancaba de la boca, ahora tiende a diferenciarse, indicándose una depresión y después un abultamiento. El ojo al principio y durante largo tiempo se hace de frente hasta que por fin se intenta el de perfil. La expresión del pelo también evoluciona, y éste se sujeta más al lugar que le corresponde.

La evolución por que pasa el cuerpo puede sintetizarse comparando los tipos de la figura 13. Del cuerpo simé-



trico correspondiente a la figura de frente, fig. 12, se pasa al mismo cuerpo simétrico con los botones al borde, fig. 13 *A*, y de este al *C*, que no es simétrico, en el que se indica la espalda por una recta, y por una línea más o menos convexa la parte anterior, llegándose, por último, al *D*, en el que se marca en la parte posterior una depresión indicando la cintura.

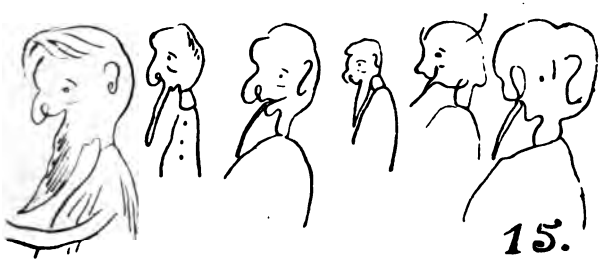
Muy curiosa es la evolución de las piernas; la colocación de las mismas que vemos en la figura 13 *A* y *B* proviene aún del tipo renacuajo en la primera, y en la segunda del tipo de frente de dos células; pero esta posición cambia para llegar a la expresada en *C*, donde las piernas toman la forma de una V invertida. Cuando se llega a un grado superior, se dibujan los miembros inferiores como en *D*, ocultando algunas partes. Los que llegan a esta etapa, la más alta del dibujo espontáneo, sólo evolucionan en el sentido de analizar más, fijándose en mayor número de detalles, sobre todo en el traje; pero espontáneamente, salvo el caso de artistas precoces, no se produce nada más que estos muñecos rígidos y sin vida. Generalmente, desde los once años en muchos niños viene la afición a copiar grabados, litografías, etc.;

entonces las influencias que estas imágenes ejercen son la causa de otros tipos muy variados, como de frente, de espaldas, etc., que no voy a tratar por salirse de los límites del verdadero dibujo espontáneo. En la figura 14, se verá algún tipo de figura de perfil ejecutado por niñas. Estas demuestran más paciencia, más delicadeza y, sobre todo, mucho mayor interés por los detalles del vestido que los niños, los que tienen más iniciativa, imaginación y dotes de observación.

Según ha observado Rouma, la evolución de los niños en el dibujo espontáneo está íntimamente ligada a la de su inteligencia, siguiendo las interrupciones y hasta retrocesos que se observan en esta última; claro está que pasados estos períodos, después la evolución sigue normalmente, pues aunque la curva total presente algunas regresiones, el resultado es siempre de avance.

Acontece muchas veces en la figura que los niños no la representan en el mismo grado de evolución, según las circunstancias; si, por ejemplo, quieren dibujar un retrato, una figura sola, entonces se fija allí toda la atención, trazándose según el grado superior a que llegaron; en cambio, se hace un conjunto, una batalla, la multitud, entonces las figuras se representan en un grado mucho más atrasado y en forma más rudimentaria.

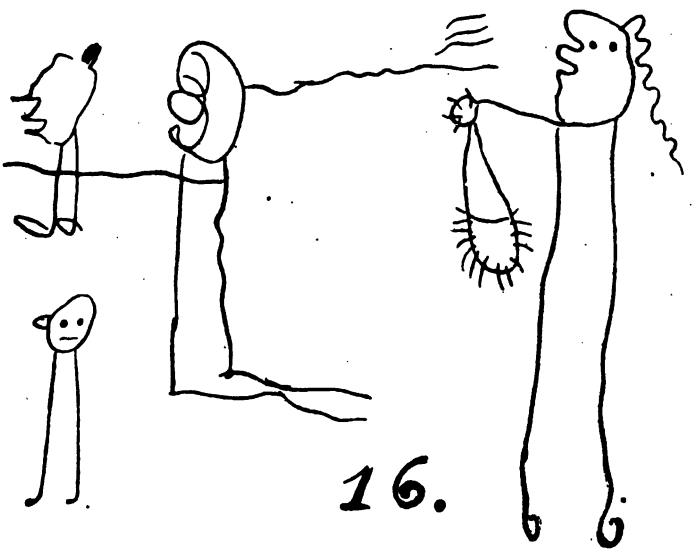
En las escuelas de Madrid hemos observado un tipo de esquema que aparentemente parece salirse de la evolución normal que acabamos de estudiar. Trátase de monigotes tipo *renacuajo* de perfil. En el capítulo VII



15.

de esta parte, en el estudio de la evolución técnica del dibujo infantil, se verá el carácter que tienen sus perfiles; no obstante, anticiparé algo. Al tener el niño la habilidad suficiente para trazar líneas sinuosas, tiende a hacer sus esquemas con pocos trazos o sólo con un rasgueo; cada esquema para él es una fórmula motora que se le fija y le gusta repetir; muchos de ellos tienen el carácter de una rúbrica; véase la figura 15, en la que hay seis cabezas del mismo niño representando a un señor con una barba muy larga.

En la figura 16 se verán tipos distintos de renacuajos

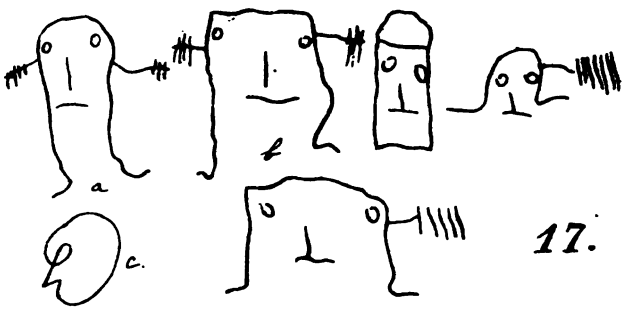


16.

de perfil, y en el capítulo VII se estudian las causas a que creo obedecen estos tipos.

Muchas de las cabezas de perfil obtenidas en escuelas

de Madrid son debidas a una fórmula muy en boga, que consiste en poner un 6 y debajo un 4, alargando la parte vertical de esta última cifra hasta unirla por una curva con el 6, figura 17 *c*.



En una escuela de Madrid se me presentó el caso de renacuajos sin célula para la cabeza, como el *a* y *b* de la figura 17. Estos dos fueron ejecutados por una misma niña de seis años, los restantes por otra; entre estos esquemas trazaron varios cuadrados, recordando sin duda alguna lección anterior que seguramente influiría en el hallazgo de la fórmula motora que determina el esquema en cuestión. Dado el carácter de esta obra, no puedo hacer un estudio detenido de estos casos; sólo los apunto para que no se crea que la evolución descrita, aunque se confirma en la generalidad de los casos, se cumple siempre sin excepción.

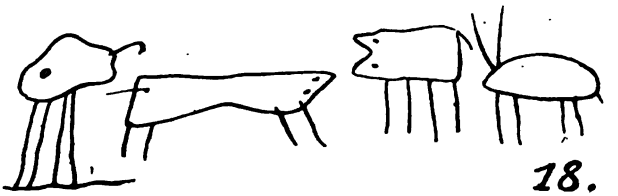
IV

CÓMO LOS NIÑOS INTERPRETAN LOS ANIMALES

Esquemas sin la cabeza diferenciada.—Una evolución muy parecida a la de la figura sigue la interpretación que los niños hacen de los animales. Estos llaman muy pronto la atención de la gente menuda, la que inventa esquemas muy rudimentarios al principio, y con más carácter después.

La célula, como primera expresión general de un cuerpo, es lo que se adopta para empezar a representar un animal, y las cuatro patas son el elemento característico que le sirve para diferenciar el esquema. Casi siempre el animal que empiezan a dibujar los pequeños es un cuadrúpedo; generalmente es un caballo, un perro o un gato. Claro que también hacen pájaros, peces, insectos, etcétera; pero el caballo es el animal preferido, por lo que daremos ahora su evolución.

Como con la figura acontece, una sola célula indica la cabeza y el cuerpo del animal, los ojos no tardan en aparecer, así como la cola, y en algunos casos una depresión en la parte anterior indica la boca. En la figura 18 se verán distintos tipos, todos monocelulares. A diferencia de la figura, los esquemas se dibujan desde el primer momento de perfil, pues es en la única forma en que pueden verse las cuatro patas, orejas, cola, boca, etcétera. A pesar de ser el esquema de perfil, se indican casi siempre dos ojos.

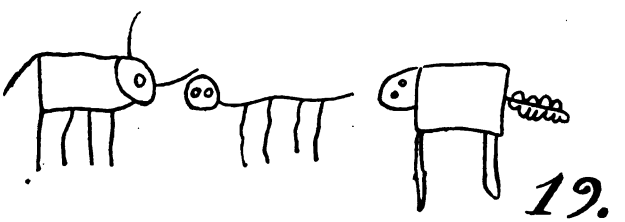


18.

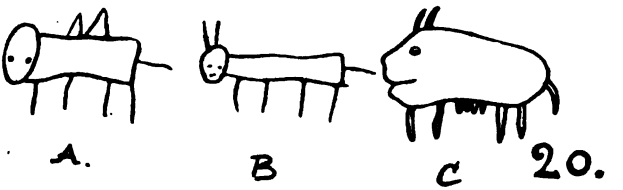
Esquemas con la cabeza diferenciada.—Sigue al grado anterior la diferenciación de la cabeza, la que se indica por una nueva célula; pero cualquiera de estos esquemas tienen una significación general, esto es, pueden representar a cualquier cuadrúpedo. En la figura 19 se verán tres ejemplos; algunas veces el cuerpo se indica con una horizontal. Las patas empiezan a dibujarse con línea sencilla, y después con doble.

Mirando gran cantidad de dibujos infantiles, se ve que el número de patas de los animales no es siempre el que les corresponde; en algunos casos hay exceso, y en otros defecto; lo más corriente es poner cuatro patas, y esto es lo que seguramente hace un niño cuando ejecuta su trabajo con atención; pero teniendo en cuenta su tendencia de automatismo en repetir sin fijarse esquemas adoptados, no es raro que gustándole la repetición del movimiento al trazar las patas ponga muchas más, así como por el contrario, si sobreviene el cansancio se dibujan menos.

Detalles característicos.—Antes de fijarse el niño en la forma general de los animales para hacer sus esque-

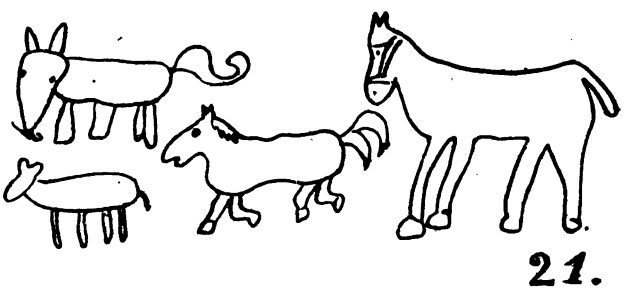


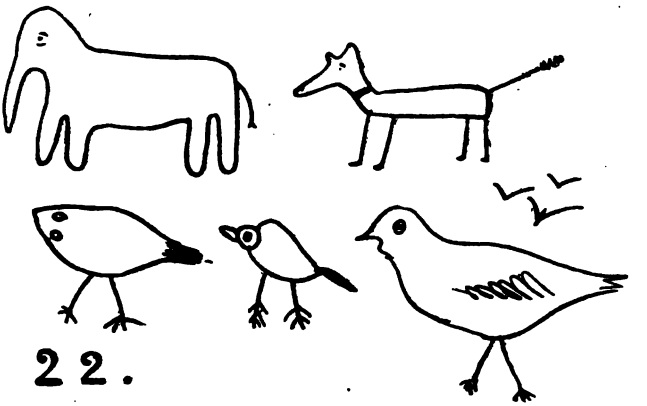
19.



mas algo expresivos que los diferencien unos de otros, se fija en detalles característicos que, añadiéndolos a su primitivo esquema, éste queda hasta cierto punto diferenciado; así, por ejemplo, añadiendo unas eminencias en el dorso del animal esquematizado se obtiene un camello, figura 20 *A;* dos cuernos caracterizan a un toro, *B*, y con el esquema común a todos los animales, se hace una vaca añadiéndole las ubres, *C*. El niño con esto ya queda satisfecho. Esta manera tan inocente de resolver las dificultades es causa de dibujos graciosísimos, en los que se retrata claramente el espíritu infantil.

Diferenciación de los animales por su forma general. El caballo en muchos casos es el primero que se diferencia por su forma general. Lo que primeramente llama la atención y se quiere reproducir es la forma general alargada de la cabeza y las orejas; después el cuello se levanta hasta llegar a esquemas que, aunque infantiles, tienen bastante carácter. Véanse los esquemas de la figura 21. Las articulaciones de las patas pronto llaman





22.

la atención, pero naturalmente muy pocas veces se indican en el sitio correspondiente.

En la figura 22 se verán dos interpretaciones de cuadrúpedos. Tanto en el perro como en el elefante hay algo de la forma general que les caracteriza, no es el simple detalle colocado a un esquema común.

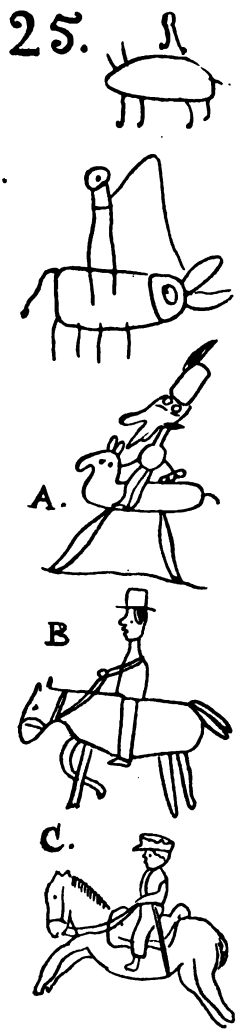
Las aves pronto se diferencian. En el primer grado, se hace una sola célula con dos patas (fig. 22), y generalmente cola; después vemos la cabeza diferenciada, y por fin, se intenta reproducir la forma general. El tipo de pájaro sintético volando es muy conocido de todos.

Los peces, a causa de ser sencilla su forma general, pronto quedan caracterizados (fig. 23).

Los insectos (cucarachas y arañas) muy pronto encuentran intérpretes entre la gente menuda. Un borrón hecho al azar y algunas rectas producen lo de la figu-

23.

24.



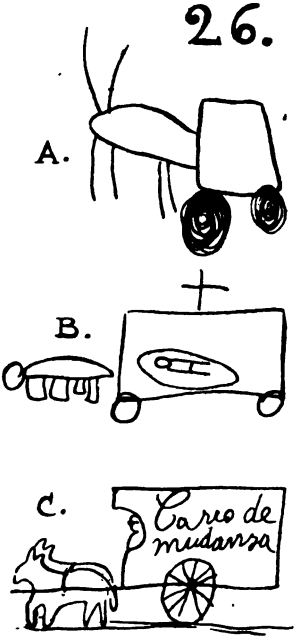
ra 24, que a causa de su sencillez se adopta muy a menudo.

El jinete.—Un hombre a caballo tiene especial encanto para los pequeños; no es extraño, pues, que se vea muy a menudo reproducido en los dibujos infantiles ejecutados libremente. Presentaré algunos casos ordenados de manera para que pueda verse la evolución que sigue esta representación gráfica (figura 25).

Al principio, en la etapa puramente indicativa, el caballo y su jinete apenas se relacionan; el niño traza un cuadrúpedo, según el esquema que adopta, y después un monigote *renacuajo* o de frente, según su grado de evolución y exactamente igual a los que tiene la costumbre de trazar. El monigote se apoya a veces en el dorso del cuadrúpedo; pero otras queda demasiado alto y después se hace más bajo, superpuesto al animal. El niño evoluciona, cambia sus esquemas por otros más avanzados, llega al monigote de perfil y al esquema diferenciado del caballo; pero la relación entre uno y otro continúa siendo tan primitiva como antes. En la figura 25 *A*, veremos aún los esquemas superpuestos, con la grave impropiedad de indicarse las dos piernas del monigote. En *B* ya se aprecia un adelanto, pues las partes ocultas de la figura no se han indicado; pero la rigidez del jinete

denota que no se ha observado la verdadera posición de las piernas, como en *C*.

El animal de tiro.—Muy rápidamente veremos su evolución. Al principio, dos grandes células unidas, a las que se añade, según el grado de evolución, más o menos detalles característicos, sirven para expresar el caballo y el vehículo (fig. 26 *A*). Después el caballo se separa del coche fúnebre como en *B*, hasta que por fin ponen alguna línea de unión entre uno y otro, como en el carro *C*.



Esquemas rudimentarios de animales deducidos de la figura.—Algunas veces no sigue el dibujo de animales la evolución normal descrita. Hay niño que al principio sólo traza esquemas de figura, los que se estereotipan en él hasta el punto de que cuando quiere representar un animal empieza por trazar su esquema favorito, al que le añade algún detalle característico para distinguirlo de la figura. El esquema *a* de la figura 27 no es más que un renacuajo en el que se le añadió una horizontal cortándola por dos verticales; el niño se propuso representar un caballo: el *b* representa un perro, procede del monigote de frente, al que se le añadió la cola; el *d* quiere representar un gato, y es casi el mismo esquema que servía a la niña para sus figuras *c*.

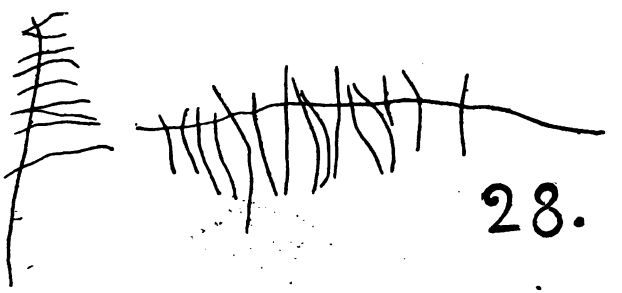
Al hacerle notar que no estaba caracterizado el ani-

mal, pues le faltaba la cola y las patas delanteras, no sabía dónde colocarlo, resolviéndolo del modo que se indica en el dibujo.

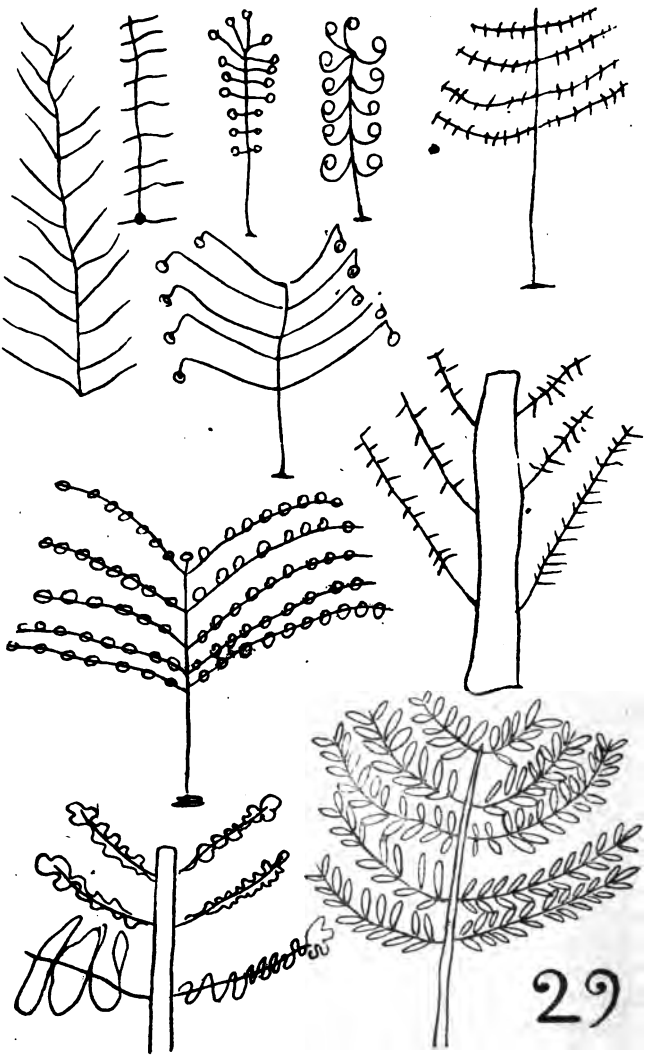
V

CÓMO LOS NIÑOS DIBUJAN LOS ÁRBOLES

Tipo analítico de ramas paralelas.—Muy pronto, en la etapa preliminar, cuando se empiezan a trazar rectas sueltas, diferenciales del primitivo rasgueo, hemos observado que algunas veces trazan los niños una recta larga, y otras, pequeñas paralelas que la cortan, fig. 28; el ejercicio gusta mucho a los que lo hacen, y no tardan en ver una relación visual entre su dibujo y la forma de

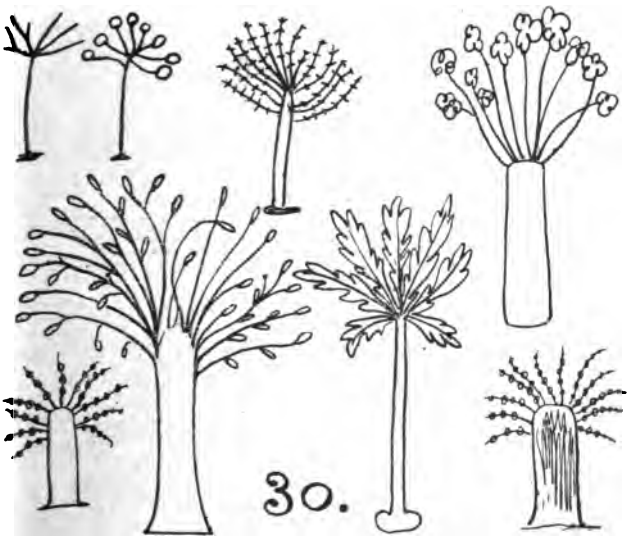


un árbol. De esta sencilla expresión se deducen muchos esquemas de los que presento, algunos siguiendo, en lo posible, su evolución. A este tipo podemos llamarlo analítico, porque lleva a indicar los principales elementos de la planta.


29

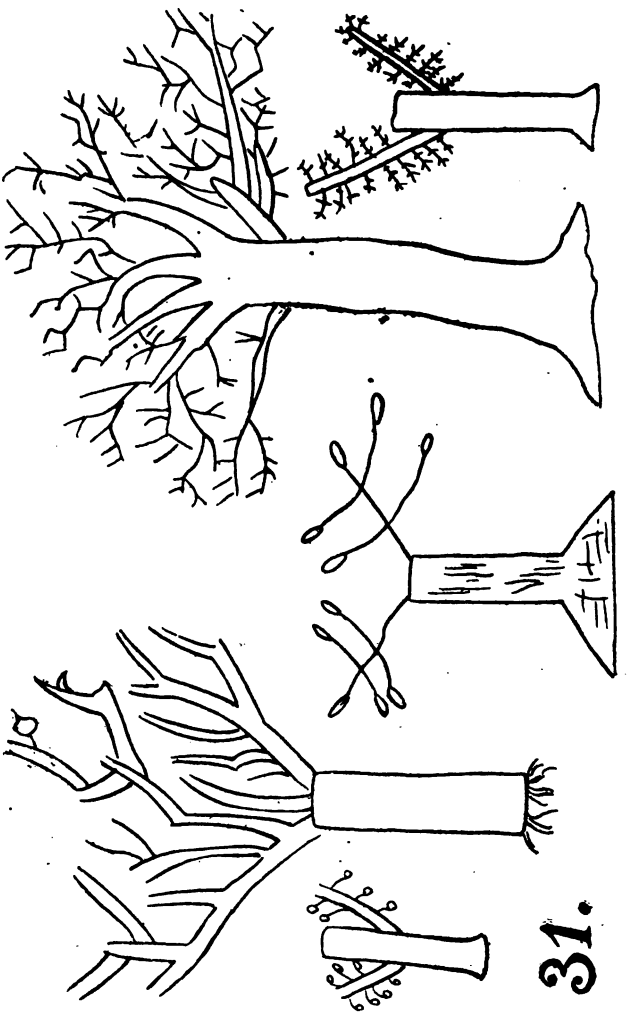
En la figura 29 se verán los tipos indicados. Se empieza con el tronco y ramas con línea sencilla; después el primero se indica con doble línea y las ramas con sencilla, y después unos y otros con dos líneas. Las bolas, en los extremos de las ramas, representan frutos; a veces se indican colgando. Las hojas, al principio, se trazan por medio de rayitas; después se dibujan una a una, y muchas veces quieren indicarse todas por medio de una línea sinuosa.

Tipo analítico de ramas radiales.—A menudo aparecen en dibujos de niños muy pequeños esquemas de



árboles analíticos cuyas ramas convergen en la parte superior del tronco; en la figura 30 se verán esquemas perteneciendo a este tipo.

Esquema de árbol con ramas secundarias.—Cuanto más avanza la evolución mayor es el análisis que hace el

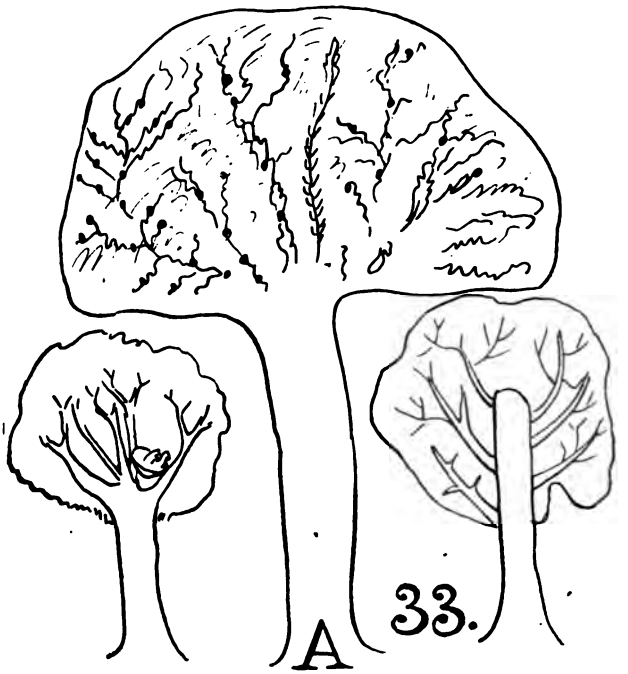


31.

niño, y la enumeración de partes aumenta. No sólo se hacen troncos y ramas con doble línea, sino que éstas se subdividen y dan al esquema un aspecto mucho más complicado, fig. 31. Generalmente, las ramas y ramitas se hacen demasiado rectas, formando un conjunto de líneas quebradas; más tarde se aprecian las curvas. Las hojas no se descuidan en muchos; sobre todo, las niñas toman con gran cariño su ejecución, encontrando bellos y delicados efectos de un marcado sabor decorativo.

Tipo sintético.—No siempre en las más rudimentarias interpretaciones de los árboles se busca el concepto

32.



lógico que lleva al análisis de las partes; muchas veces se toma la planta en globo, por su aspecto exterior, tratando sólo de interpretar la masa. Esta nueva concepción lleva al tipo sintético, en la que en su grado más rudimentario la copa es como un borrón sostenido por una recta, que representa el tronco. En la figura 32 presento algunos esquemas pertenecientes a este tipo. Muchas veces se indica sólo el contorno de la copa, y en algunos casos éste se repite paralelamente en el espacio interior.

Tipos analítico-sintético y sintético-analítico.—Estos casos sólo se presentan en grados avanzados. En el pri-

mer caso el niño hace un árbol partiendo del tronco y ramas, indicando las hojas, y después traza una línea envolvente de toda la copa o embadurna este espacio. Otras veces se procede a la inversa, como en *A*, fig. 33, dibujando primeramente un árbol sintético y después, en la masa de la copa, se trata de indicar ramas, hojas, frutos, etc.

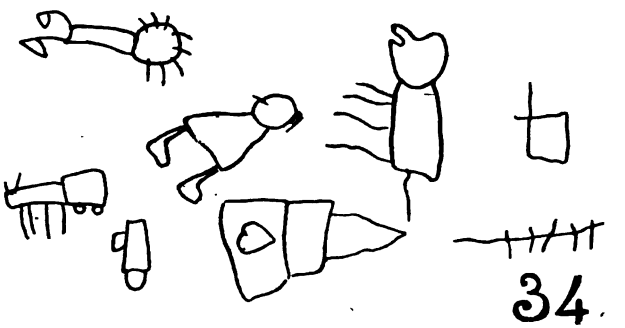
VI

IDEA DEL CONJUNTO Y DE LA PERSPECTIVA EN LOS NIÑOS

Sienten los pequeños verdadero entusiasmo por la acción; sus dibujos e historietas representan, la mayor parte de las veces, escenas violentas, las que requieren agrupaciones complicadas. Algo hay muy importante en el modo de componer la escena, pues en ello nos demuestra la idea que tiene el niño del conjunto y cómo ataca los problemas de la perspectiva.

Por el carácter de inventario que tienen la mayor parte de los dibujos espontáneos de los niños, en los que se anotan las cosas no siguiendo las leyes perspectivas de la visión, sino de maneras puramente convencionales, que permiten hacer mejor la enumeración detallada de lo que se dibuja, pronto se comprenderá que la manera de expresar el terreno y la perspectiva del conjunto será, en la mayor parte de los casos, harto defectuosa, cometiéndose a menudo grandes errores. En muchísimos casos el niño se separa en absoluto de la perspectiva y revela tener una noción completamente equivocada del verdadero Dibujo; pero muchas veces llega a resultados que, aunque convencionales, no dejan de ser lógicos y muy dignos de estudio.

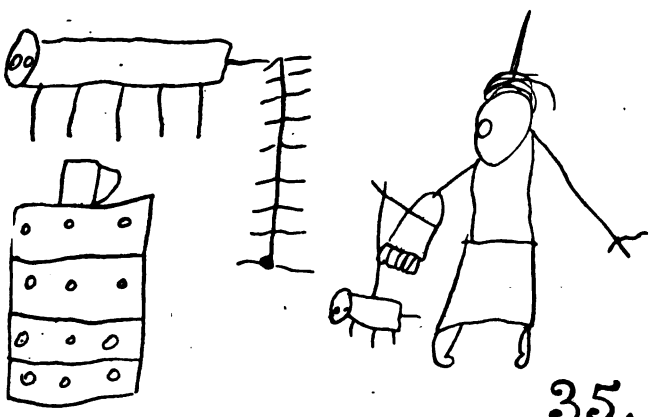
Objetos colocados sin y con orientación.—El grado más atrasado de la noción del conjunto es cuando ésta no existe, cuando la agrupación de los esquemas se hace caprichosamente; pero, aun en esta etapa, pueden con-



34.

siderarse dos fases: la primera, cuando los objetos representados no siguen la misma orientación, fig. 34. Los niños pequeños fácilmente cambian el papel de posición dibujando donde en aquel momento se les antoja; otros tienen la costumbre de dibujar esquemas, no en su posición normal, sino al revés o echados. Esto se observa siempre en los primeros grados.

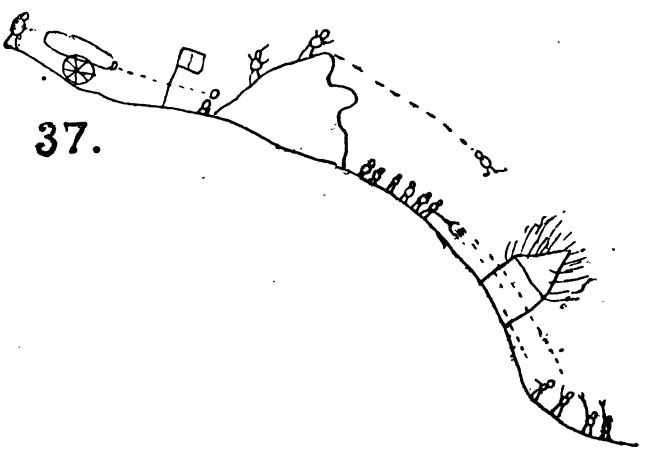
Después, el niño, ya más seguro de lo que hace, llena la página de esquemas convenientemente orientados, aunque sin relación unos con otros. La idea del conjunto aun no existe, fig. 35.



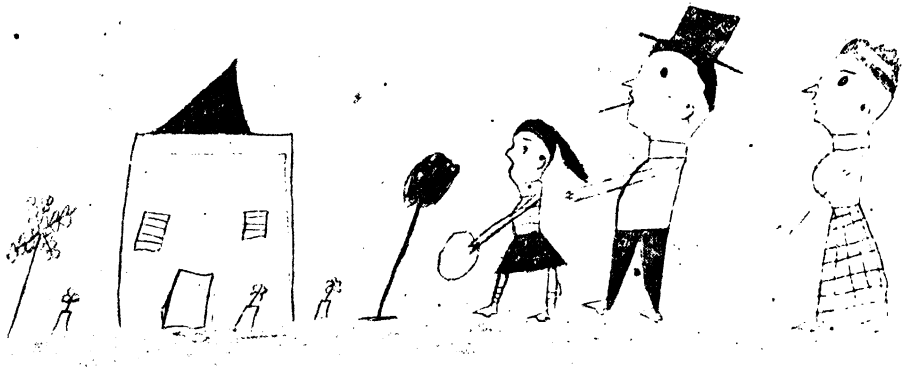
35.

36.

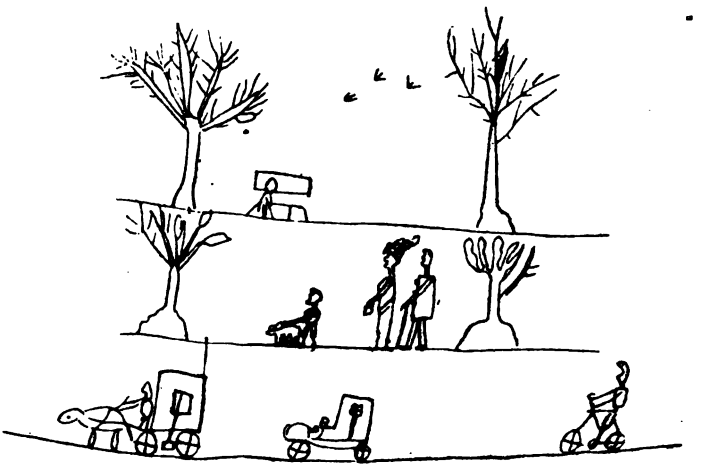
El terreno expresado por una línea.—En la mayoría de los casos, al querer dibujar el niño una escena, necesita indicar el terreno plantando allí los personajes, árboles, casas, etc. La expresión más sencilla del terreno y la más comúnmente adoptada es una línea, más o menos recta si indica una llanura (fig. 36), y sinuosa si se quiere expresar un terreno accidentado (fig. 37). Muchas veces se aprovecha como línea el borde inferior del papel. Al principio, como no se calculan las distancias, no todos los monigotes tocan en el suelo. En esta etapa el niño compone una escena sin preocuparse de profundidades. A veces se prescinde de la línea, pero se colo-



37.



38.



39.

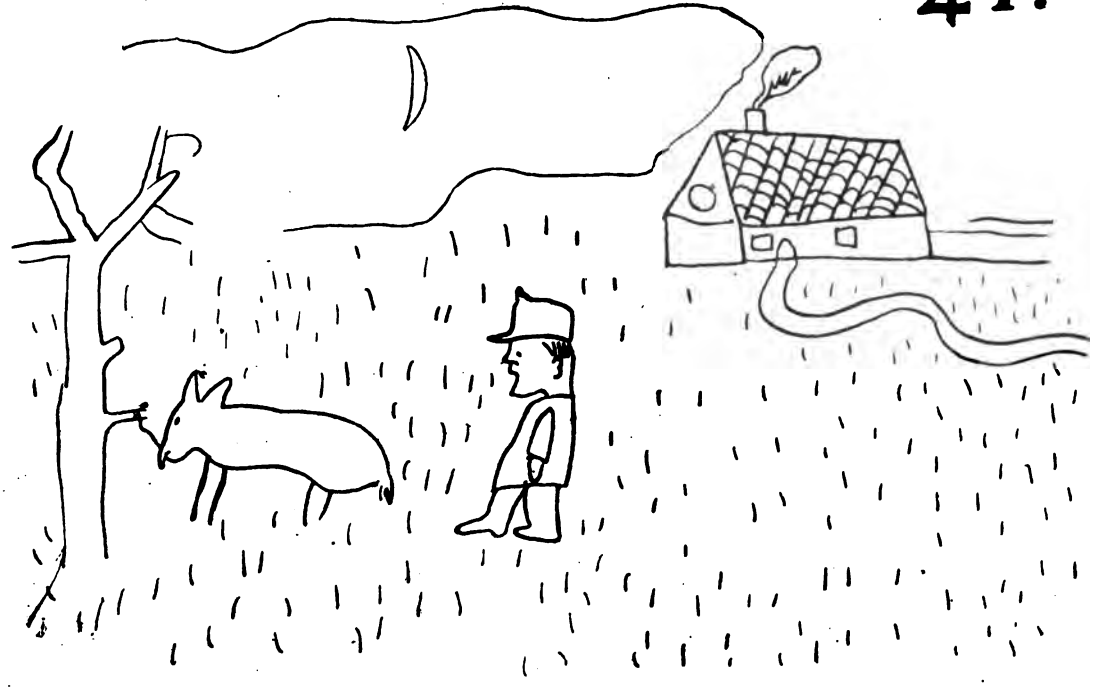
can los esquemas como si existiera; otras, se sustituye por una faja debida a muchos trazos contiguos (fig. 38).

Expresión de distintos términos por líneas diferentes. La costumbre de plantar todos los elementos de una escena sobre una línea, lleva a trazar otras para los demás términos, cuando el niño quiere expresar cosas más lejanas que no se confundan con el primer término (figura 39). A veces sólo se marcan líneas donde se quiere expresar algo, hasta que se prescinde de ellas, considerando el terreno como un plano. La perspectiva en esta etapa es muy rudimentaria; no obstante, hay la idea de expresar la distancia, aunque las proporciones, comparadas entre un término y otro, y la disminución perspectiva casi nunca se respetan; tampoco se busca la tercera dimensión. de los cuerpos, considerándolo todo en planos paralelos como los bastidores de un teatro.

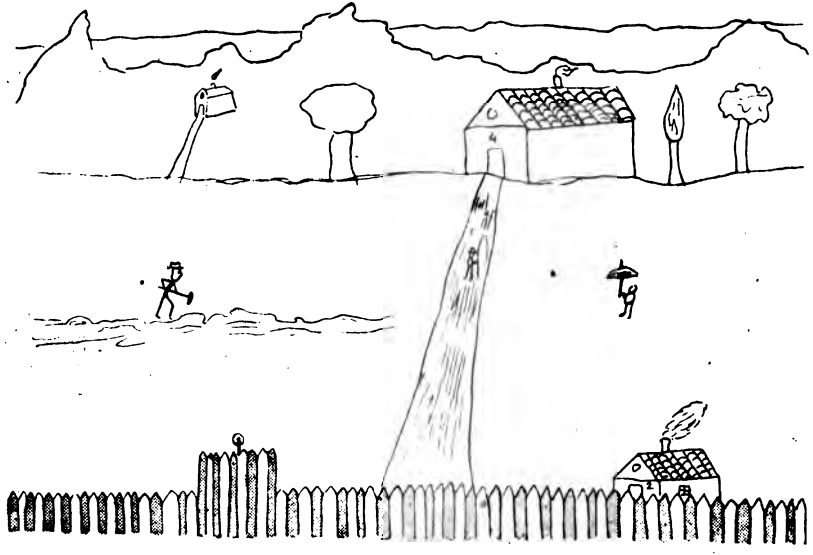
Terreno lleno.—Se presenta con frecuencia el caso de

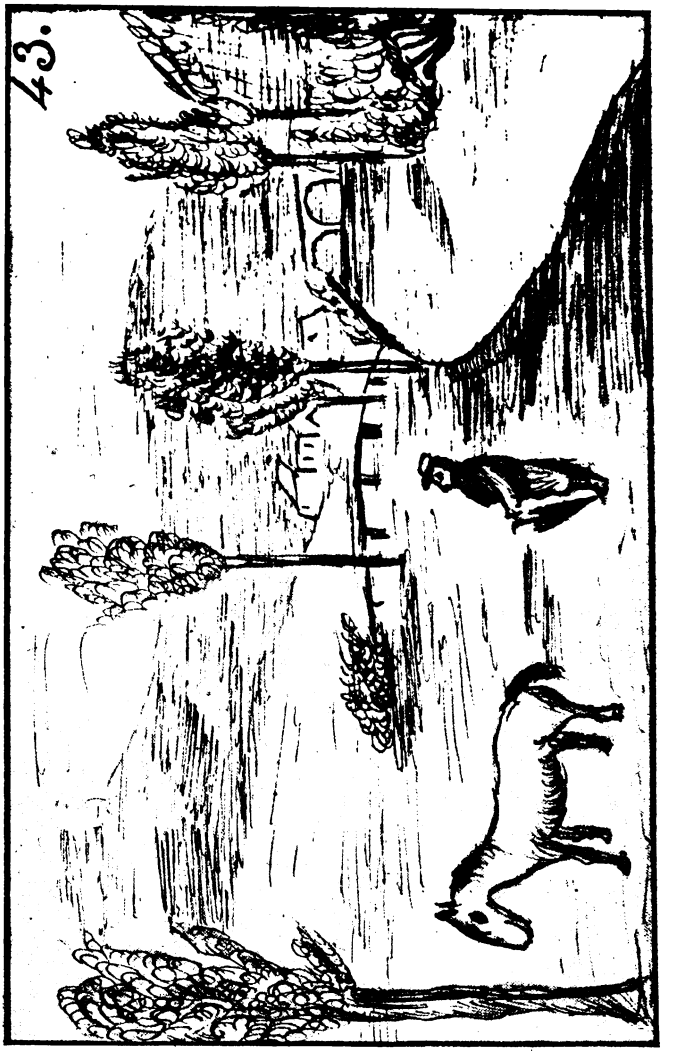
40. Luis Pomares 12-11-1913 7 años

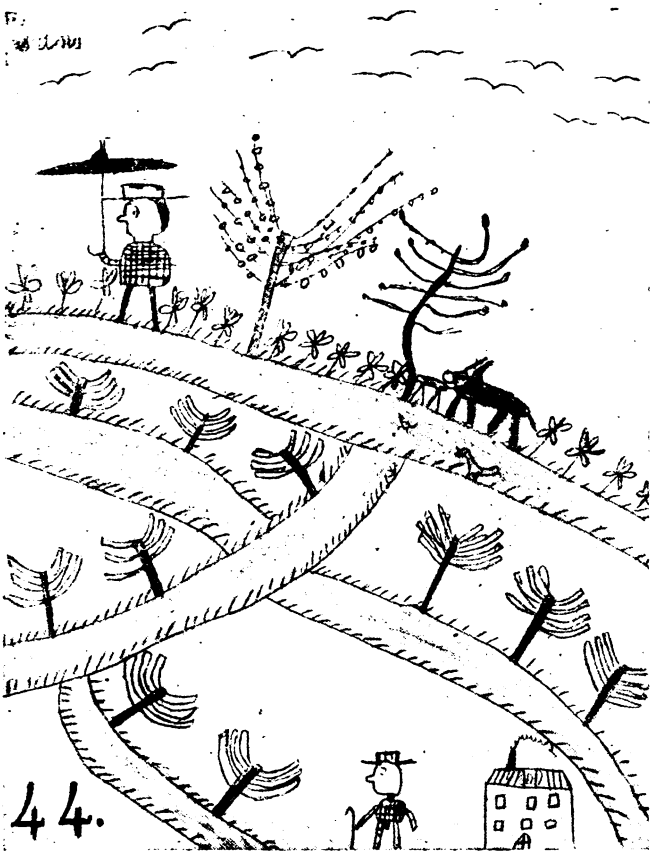
41.



42




43.



dibujos de los que se embadurnó cubriendo con el lápiz toda la parte destinada a terreno (fig. 40). Al principio las figuras quedan sobre el horizonte. Otras veces se cubre el terreno con líneas representando hierbas (fig. 41). Tienen importancia estos dibujos, pues demuestran que sus autores se preocuparon de representar el plano horizontal; pero éste casi siempre es exagerado con el ho-

rizonte demasiado alto. Generalmente, es a los que les gusta hacer paisajes los que toman esta forma de expresión.

Se presentan al niño múltiples problemas de perspectiva que, naturalmente, no saben resolver, llegando a grandes aberraciones. Algunos espontáneamente llegan a resultados bastante correctos. Cuando se quieren trazar caminos que parten de los primeros términos a otros más lejanos, ya se precisa el plano horizontal del terreno; pero lo corriente es determinarlo con el horizonte

demasiado alto (fig. 42), y sólo cuando el niño está influído por representaciones gráficas adelantadas u obras de arte llega al resultado de la figura 43.

En la mayoría de los casos el deseo de representar la tercera dimensión de los cuerpos y las profundidades del terreno llega a dibujos que aunque algunos obedezcan a maneras de representación, hasta cierto punto lógicas, se separan en absoluto del modo correcto que tenemos de expresar perspectivamente el mundo exterior.

La figura 44 representa un campo atravesado por muchos caminos, los que se indican vistos por encima, en planta; en cambio, los árboles y monigotes siguen las direcciones normales a los bordes de los caminos. En la figura 45, la falta de perspectiva llega al máximo. El paseo se ve completamente en planta, y las figuras, casa y árboles, se rebatieron sobre el terreno, pero colocándolo en el lugar que en la realidad debían estar.

En los antiguos y en los pueblos primitivos que no conocen la perspectiva se ha llegado, al querer expresar conjuntos, a resultados muy parecidos a los de los niños. Al educador le conviene mucho darse cuenta de estas aberraciones, que si es necesario corregir, ellas indican que el niño ya se plantea problemas de perspectiva, y entonces es cuando debe facilitarle las soluciones.

VII

LO QUE EL NIÑO HACE FRENTE AL NATURAL

En mi viaje de estudios, pensionado por la Junta para ampliación de estudios e investigaciones científicas, recogí buena cantidad de dibujos ejecutados en las magníficas Escuelas Municipales de Bruselas por niños pertenecientes a todos los grados, unos siguiendo un tema que propuse, y otros ejecutados con entera libertad. Gracias a las grandes facilidades que allí encontré, y especialmente a la exquisita amabilidad de Mr. Smelten y Mr. De Cleene, pude después comprobar en un gran número de dibujos infantiles las principales leyes de evolución del dibujo espontáneo.

A mi regreso fuí honrado, por la citada Junta, de organizar en Madrid dos cursos de Dibujo, uno para Maestros y otro para Profesores especiales de dibujo, con aplicación a la Escuela primaria. Como la finalidad era siempre la de enseñar a dibujar a los niños de nuestras escuelas, solicité hacer unos estudios preparatorios para darme cuenta del carácter especial de nuestra primera enseñanza, y así conocer mejor a los niños españoles. Al mismo tiempo, deseaba estudiar la evolución del concepto de las formas de las cosas y determinar las dificultades que pueden encontrar los niños al dibujar la diversidad de objetos que deben servir de modelo, por lo que organicé un curso experimental en esta forma:

Se hizo dibujar a niños y a niñas de tres años a doce,

siguiendo un programa que constaba de los siguientes ejercicios:

1. *Natural.*—Un paraguas cerrado.
2. *Libre.*—Una persona, un animal, un árbol y una casa.
3. *Natural.*—Una manzana o naranja atravesada por una aguja.
4. Copia de un dibujo, ejecutado en el encerado, de carácter infantil.
5. *Natural.*—Un cubo o balde colocado a la altura de los ojos.
6. *Libre.*—Lo que más guste.
7. *Natural.*—Una botella negra y una taza blanca.
8. Copia de un dibujo representando un castillo.
9. *Natural.*—Una regadera.
10. *Memoria.*—Reproducir el ejercicio 8.
11. *Natural.*—Una hoja.
12. *Libre.*—Cosas relacionadas con la enseñanza.
13. *Atención y memoria.*—Presentar diversos objetos medio minuto.
14. *Composición decorativa.*
15. *Natural.*—Libro y caja en escorzo.
16. *Libre.*—Lo que más guste.
17. *Natural.*—Una bota.
18. *Memoria.*—Medios de transporte.
19. *Natural.*—Una maceta con una planta.
20. *Memoria.*—Clases distintas de sombreros.
21. *Natural.*—Ave disecada.
22. *Libre.*—Escenas de verano.
23. *Natural.*—Caracoles vivos.
24. *Libre.*—El niño malo.
25. *Natural.*—Paraguas abierto.
26. *Libre.*—El niño bueno.
27. *Natural.*—Cafetera pulimentada.
28. *Libre.*—Un niño con un paraguas encuentra un caballo junto a un árbol.

Trabajé en la escuela de párvulos de Vallehermoso, en la de niñas del grupo Reina Victoria y en la del Hospi-

cio, y gracias a la exquisita amabilidad de D.ª Amparo Cebrián, D.ª Dolores G. Tapia y D. Alvaro G. Rivas pudimos recoger gran cantidad de dibujos convenientemente ordenados por edades. Después, en algunas lecciones prácticas del Curso para profesores especiales de Dibujo dadas en Madrid, principalmente en las escuelas dirigidas por D. Virgilio Hueso y D.ª Asunción Rincón, y en otras investigaciones particulares, pude recoger nuevos dibujos.

El tipo de estos ejercicios ha sido hacer dibujar a los niños colocando en lugar visible el modelo o dando el tema, pero sin hacerles después indicaciones de ninguna clase, pues el objeto era ver lo que espontáneamente hacían. Asistí siempre a las pruebas. Estudié los dibujos obtenidos, buscando en ellos tipos distintos de expresión, o sea las diferentes maneras como eran interpretadas las formas, para inducir el concepto que los niños revelaban tener en cada caso. Clasifiqué los tipos, formando escalas separadas, correspondiendo cada una de ellas a los siguientes ejercicios del cursillo experimental: 1.ª, 3.ª, 5.ª, 7.ª, 9.ª, 11ª, 15.ª, 17.ª 19.ª, 21.ª, 23.ª, 25.ª y 27.ª Las correspondientes a los ejercicios 21 y 27 son dobles, pues al repetir las pruebas se han usado modelos diferentes, siempre dentro del tipo correspondiente al ejercicio. El ejercicio 3.° es la reproducción del tema de una encuesta de Clark (1) para ver el grado de atención de los niños.

Del estudio y comparación de cada una de las escalas correspondientes a los modelos típicos intenté trazar unas líneas generales de evolución comunes a todas las escalas. Voy a exponerlas brevemente.

Al principio, el dibujo del natural, el de memoria y el de fantasía son una misma cosa, empezándose siempre por la etapa preliminar, pág. 108.

1.° Los objetos se representan por un esquema ru-

(1) *The Child's attitude toward perspective problems.* Studies in education; vol. I, 1907, pp. 283-265.

dimentario, generalmente de la célula sin caracterizar, a una diferenciación, añadiéndole un detalle importante (para el niño) del objeto; algo muy característico, pero descuidando en absoluto la forma general.

2.° De lo anterior se pasa, por la adición de nuevos elementos observados, a un inventario de lo que el niño sabe del objeto. Tendencia analítica en la que generalmente se descuida también la forma general.

3.° La forma general es mejor vista, aunque siempre de una manera muy rudimentaria.

4.° Se expresa de una manera más correcta el concepto general que se tiene. No hay observación del aspecto gráfico. Dibujos influídos por representaciones gráficas.

5.° Observaciones fragmentarias de la verdadera forma y del aspecto gráfico sin fijarse en las proporciones.

6.° Proporciones por impresión.

7.° Proporciones por comparación.

En los dibujos reçogidos sólo se llegaba al 5.° grado. No tardé en ver que en las líneas generales de evolución había elementos que debían separarse y estudiarse aparte. Un niño no dibuja como quiere, sino como puede, y como sus recursos técnicos son muy limitados, resulta que sus dibujos no son la expresión fiel del concepto que tiene de los objetos; es necesario saber cómo evolucionan sus medios de expresión. Además, vemos que después del esquema rudimentario, muy alejado de la forma general, sigue una etapa de análisis, progresa el concepto del objeto, que es muy rico, pues en él se observan muchos más elementos; progresa también el conocimiento de la forma, pero no siempre paralelamente. Muchas veces se adelanta más el primero y se desarrolla completamente la etapa analítica; pero se dan casos en que pronto se ve la forma general y se detiene el análisis tal como se desarrollaba en el primer caso, tomando otra dirección. También faltaban en las escalas anteriormente citadas otros caracteres observados después

durante la práctica de la enseñanza. Lo anteriormente dicho decidióme a intentar la formación de cuatro escalas paralelas que a continuación explico.

ESCALAS DE EVOLUCIÓN DEL DIBUJO REALISTA OBJETIVO DEL NATURAL

Estas escalas se refieren exclusivamente al dibujo realista del natural, sólo en lo que tiene de representación objetiva del mundo exterior. Están formadas por interpretaciones de hechos observados, ordenados y valorados desde el punto de vista del desarrollo técnico de este dibujo.. Son estas escalas un tanteo para estudiar mejor los caracteres del dibujo realista del natural en los niños en sus diversos grados, e investigar al mismo tiempo sobre los diferentes tipos de dibujantes, pues sometiendo un caso particular a cada una de las escalas y anotando los grados a que corresponde, se verá la correlación existente entre ellos, apreciándose mejor los diversos factores que concurren al caso. Comparando después anotaciones correspondientes a distintos individuos, se aprecian sus analogías y diferencias, obteniéndose una base para la determinación de tipos de dibujantes, aunque sólo en lo que se refiere a esta rama del Dibujo.

Mi intento es formar escalas que alcancen todo al desarrollo técnico; pero los primeros grados son los más estudiados, sobre todo hasta allí donde alcanza la Escuela primaria; sin embargo, en toda escala se determina el grado superior y algunos intermedios avanzados que he podido observar en niños mayores de doce años y en adultos.

No me he propuesto, al formar estas escalas, llegar a determinaciones precisas ni a gran exactitud en los resultados. Este es un trabajo más de artista que de científico; en él la intuición ha jugado un gran papel. Al encontrarme frente al misterioso campo del alma infantil,

movida por la actividad desarrollada por el dibujo, quise plantar algunos jalones para guiar mis pasos. No he experimentado, siguiendo métodos rigurosos, ni he querido medir exactamente aquella actividad, ni menos descomponer y analizar el alma de los niños, me he limitado a vivir la realidad de los problemas y a dejarme impresionar por ella; he pensado y meditado mucho sobre mis impresiones, y he procurado ordenarlas siguiendo el ritmo de mi espíritu.

DESCRIPCIÓN DE LAS ESCALAS

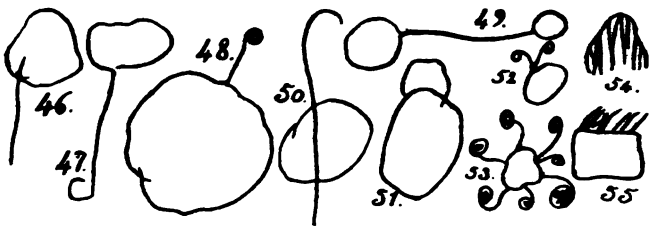
Cuatro son las escalas que presento: la primera se refiere a la evolución del conocimiento del objeto; la segunda, a la evolución del conocimiento de su forma y de su aspecto gráfico; la tercera, a la manera cómo se desarrolla la impresión de la forma y de su aspecto gráfico, y la cuarta trata del modo de evolucionar la técnica o los medios de expresión.

I.—Evolución del conocimiento del objeto

El conocimiento que se tiene de un objeto, por lo que es en sí (como utilidad, partes de que se compone, material en que está construído), influye mucho en la manera de ser dibujado, pues casi siempre las cosas interesan más por lo que son que por su forma, y mucho más que por su aspecto gráfico. Los dibujos en que se manifiesta el conocimiento de los objetos tienden al análisis, a las anotaciones de todas las partes y particularidades que se han visto en el modelo.

Escala: Conocimiento vulgar del objeto

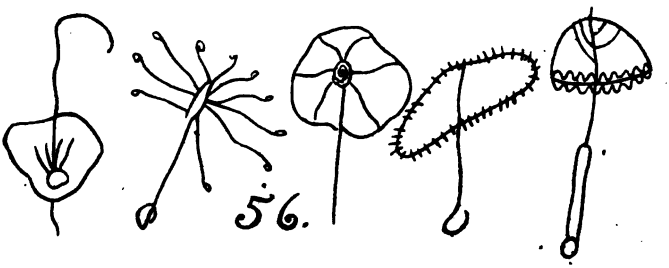
I. *Asociación de un nombre a rasgueos incoherentes.* La manera más rudimentaria de expresar el conocimiento de un objeto, se hace cuando el niño, sin la habilidad para trazar una célula, ni el más rudimentario esquema, desconociendo la relación entre un dibujo y la forma



interpretada, asocia un nombre a líneas trazadas caprichosamente imitando a otros niños más adelantados (véase el capítulo 1 de esta parte).

II. *Expresión de un concepto general rudimentario de las cosas.*—Cuando el niño dibuja células, las toma como esquemas representativos de objetos. La célula es un espacio cerrado, y para él es la representación de un cuerpo; pero este esquema sin caracterizar puede referirse a objetos muy diversos. Cuando la cosa es estrecha, se representa por una línea.

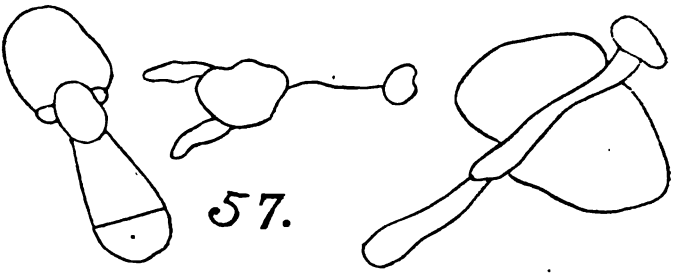
III. *Elemento característico añadido al esquema anterior.*—Para diferenciar unos esquemas de otros y caracterizarlos, anota el niño lo que cree más esencial del objeto y que más le llama la atención. La figura 46 representa una hoja; la célula es su limbo, a la que se añadió el peciolo; la figura 47 es un paraguas abierto; la 48, una cafetera rusa; la 49, una regadera, y la 50, un paraguas cerrado. En todos estos objetos los niños se sirvieron de una recta para representar los elementos característicos de cada cuerpo, a saber: el palo del paraguas, el caño de la regadera y el mango de la cafetera rusa. En la figura 51 se verá la representación de un cubo cuya célula se caracterizó con la adición del asa. La 52 es un caracol vivo, y la 53 el esquema de un tiesto con un geranio con muchas hojas y flores que vienen indicadas alrededor del núcleo central. El libro de la figura 54, que representa a uno colocado como en la 65, está formado por una célula sin cerrar, en cuyo interior se ano-



tan las hojas. La figura 55 es otro esquema relativo al mismo libro hecho por otro niño; la célula es rectangular y está caracterizada por las líneas que de una manera muy convencional representa las hojas.

IV. *Inventario de las partes del objeto.*—El niño va descubriendo nuevos elementos en el modelo y procura anotarlos, prescindiendo casi siempre de su forma general. De una manera tosca y rudimentaria llega al desarrollo del cuerpo, y el afán de representar todo lo que sabe del mismo le lleva a dibujar las partes ocultas. En la figura 56 presento cinco esquemas de paraguas: el primero quiere ser copia de uno cerrado en la posición del de la figura 71. El niño no veía las varillas; pero creyéndolas un elemento esencial del mismo, las indicó encerrándolas dentro de una célula que representa el cuerpo del objeto, la masa de la tela. Algunas veces se representa sin la célula. Los esquemas restantes se refieren a un paraguas abierto; en el segundo sólo se indicaron las varillas; en el tercero, éstas y la tela; en el siguiente, la última, pero sólo las puntas de las varillas, y en el último, las puntas y curvas del borde y las varillas. Hay que tener en cuenta que la forma general está mejor vista en este esquema; desde el punto de vista de la escala siguiente, está en un grado muy avanzado, pero se halla comprendido en la misma etapa de anotación de partes del objeto que los cuatro restantes esquemas.

El esquema primero de la figura 57 es la anotación de los principales elementos de un cubo, a saber: em-



pezando por arriba, el asa, la circunferencia superior, el cuerpo del cuerpo y la circunferencia inferior. El esquema segundo es la representación de una regadera obtenida por la adición de las dos asas sobre el esquema 49. El tercero se refiere a un loro disecado con las alas plegadas; no obstante, el niño, con el afán de analizar, las destacó del cuerpo.

Un libro en escorzo, presentado como en la figura 65, perturba mucho a los niños que se hallan en esta etapa, pues con el deseo de expresarlo todo llega a interpretaciones absurdas. De los tres esquemas de la figura 58, el del centro es el de aspecto más raro; en él quiso el niño representar el triángulo delantero y el posterior y el lomo que los une. En el primero, la forma general se respeta más, pero se indica el triángulo posterior que el niño no veía. En el tercero se trazó primeramente el triángulo anterior, y después las dos cubiertas.

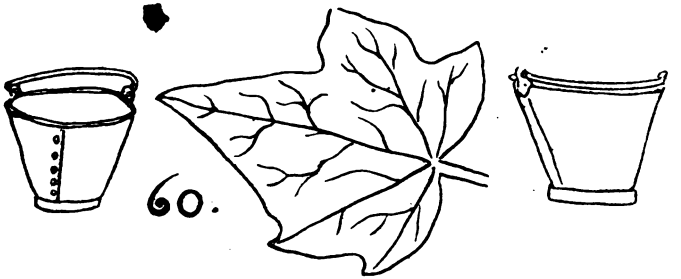
Muchísimos casos podría presentar que la concisión de este libro me veda hacerlo, pero no puedo resistir a decir algo sobre el esquema 59. El modelo era una cafetera rusa muy reluciente, con el fin de ver cómo impre-

sionaba a los niños el claro oscuro, creyendo que un modelo que presentara reflejos muy brillantes se prestaría a ello. Unos niños observaron que gran parte de sus compañeros se reflejaban vagamente en la superficie de la cafetera, y llenaron de monigotes su esquema.

59.

V. *Expresión de ideas sobre la construcción o estructura del modelo.*—Enumeradas ya todas las partes del objeto, el interés se fija en las relaciones de unas y otros. Generalmente, cuando llega esta etapa el conocimiento de la forma es más perfecto. Los dos ejemplos de la figura 60 se refieren a una hoja en la que el niño se propuso interpretar sus nerviaciones y a un cubo en cuyos dibujos se apunta algo sobre la construcción del objeto. En esta etapa pueden darse manifestaciones mucho más perfectas, como el dibujo de la figura V, pág. 35; pero siempre incluyo en ella lo producido por el conocimiento vulgar del objeto.

VI. *Conocimiento técnico.*—El interés por la cosa en sí no puede llevar más que a representaciones tomadas desde puntos de vista científicos o industriales. Se apreciará la estructura del modelo, si es un cuerpo natural, o sus leyes geométricas, si de un objeto industrial se trata. Los dibujos topográficos, las proyecciones de cuerpos, planos de edificios, de muebles, etc., los dibujos hechos



60.

de observaciones al microscopio, esquemas representativos de funciones, etc., marcarían el desarrollo técnico completo y el último grado de esta escala. Claro es que de este último grado, cogido en bloque, ahora podrían hacerse escalas de evolución sobre la manera como se desenvuelven las facultades de los que estudian las múltiples especialidades aquí englobadas. Día llegará en que esto se creerá de gran urgencia el resolverlo, pues las enseñanzas superiores tienen que fundamentarse, como las elementales, sobre estudios psicológicos.

II.—Evolución del conocimiento, de la forma y del aspecto gráfico

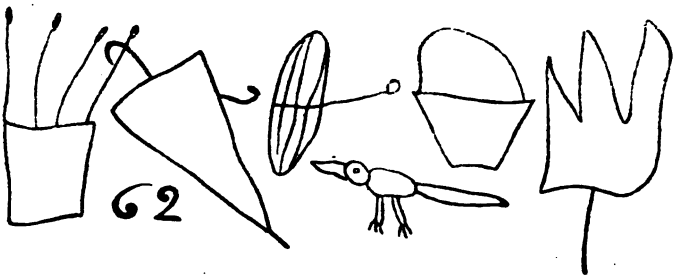
Los dibujos que entran en esta escala son representaciones de objetos según ideas que se tienen de las formas primero y de su aspecto gráfico después, pues esa interesa más y más pronto que éste. Es la tendencia puramente intelectual del dibujo.

Escala:

1. *Desde la expresión de una masa ancha por una célula y de una masa estrecha por una línea, a las agregaciones de células y líneas.*—La forma general se descuida, y cuando se agregan estos rudimentarios elementos, no se tiene en cuenta su verdadera disposición.

Los esquemas presentados en la escala anterior, figuras 48, 49, 51, 53 y 57, son fiel expresión de esta manera rudimentaria de expresar la forma.

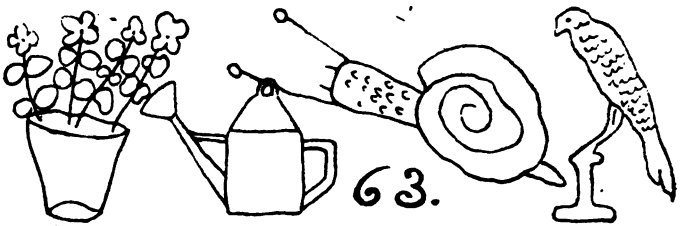
2. *Células y líneas indicando las direcciones generales, cierta verdad en la colocación de los elementos del objeto.*—Un tiesto con una planta, un paraguas abierto,



un loro disecado, un caracol vivo, una bota y una regadera, son los objetos representados en los esquemas de la figura 61. Las células y las líneas se unen de manera que guardan cierta analogía con la disposición de los elementos del objeto y su forma general.

3: *Algo característico de la forma.*—La masa principal del objeto ya no se indica por una célula informe de contorno arbitrario, pues se anota algo esencial de la forma.

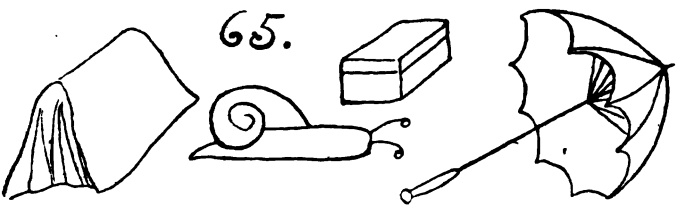
En la figura 62 se verán esquemas que se refieren a objetos muy diversos. Los enumeraré empezando por la izquierda: el primero es un tiesto con una planta; en él se aprecia el cono truncado con sus contornos rectilíneos; el segundo representa un paraguas cerrado, y si se le compara con el de la figura 50, se encontrará que lo que más fundamentalmente caracteriza su forma está apuntado; en la cafetera rusa, que sigue al esquema anterior, no sólo se indica la forma general, sino, aunque muy rudimentariamente, unas líneas que representan los reflejos. El esquema de ave que sigue está hecho teniendo una urraca disecada a la vista; el pico y la cola largos sirvieron para caracterizar el esquema y distinguirlo de otras aves. En el esquema del cubo se observará que el contorno del cono truncado está bien comprendido; es muy corriente en esta etapa que los niños no sepan diferenciar el cilindro del cono, dibujando cubos tan anchos de arriba como de abajo. El último esquema se refiere a una hoja de hiedra, en la que se apuntó como



característico de su forma las puntas, y la forma general sólo tiene una vaga analogía con la hoja.

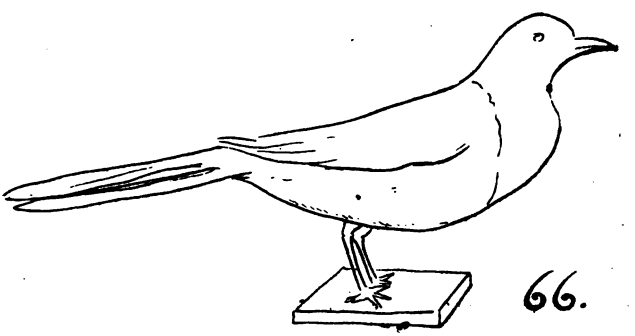
4. *Análisis de las formas parciales o inventario de las formas de las partes.*—El interés, que lleva a fijarse más en la forma general, se extiende hacia el reconocimiento de las demás formas que presenta el objeto. El aspecto gráfico sólo es visto, si es que se tiene en cuenta, de una manera muy rudimentaria; en cambio, se apuntan muchos detalles del modelo.

Por las interpretaciones de la figura 63 se verá cómo en el tiesto y geranio, aunque el aspecto gráfico no está visto, pues presenta los dos círculos y la planta está muy esquematizada, tiene sin embargo cierto análisis de formas; en la regadera las formas parciales, a excepción de la parte superior, están mejor vistas. En el esquema de caracol se apuntó la espiral, la forma del cuerpo y las rugosidades del mismo; claro es que cuerpo y concha no guardan la relación debida. Análisis se ve en el gavilán disecado, en el que se han querido apuntar las plumas; naturalmente que esto último es debido más al interés por la cosa; pero del modo bastante acertado como ha sido traducida la configuración general, las parciales, cabeza, cuerpo, cola y



pie, indica que el interés por analizar formas es bastante grande. En la figura 64 se verá un caso muy típico de esta etapa: el paraguas ha sido analizado por sus formas, y para apuntarlas mejor, el niño ha colocado la parte de arriba en posición distinta que el bastón.

5. *Reconstrucción ideal.*—Del conocimiento de las formas viene un concepto sintético del modelo, pero hay que tener en cuenta lo imperfecto del análisis; por otra parte, el niño sólo se ha fijado en las formas, no en su aspecto gráfico; le faltan los elementos para hacer una verdadera síntesis; pero en cambio él se ha formado una idea de la totalidad del modelo, mucho más completa de la que tenía antes de analizarlo, aunque siempre muy influída por representaciones gráficas del mismo objeto u otros parecidos vistas por el niño. Unos ejemplos aclararán lo dicho. Examinemos los dibujos de la figura 65; el libro y la caja están dibujados teniendo en cuenta la perspectiva, pero influídos por ideas adqui-



ridas anteriormente a la vista de dibujos o grabados, pues el libro y la caja estaban colocados a la altura de los ojos de los niños y no podían ver la cara superior de la caja ni el lomo del libro en inclinación ascendente. Los caracoles se colocaron sobre los pupitres, y los niños los veían por encima y nunca en la posición del dibujo. El paraguas, a pesar de que revela deseos de tener en cuenta el aspecto gráfico, no está observado, pues el número de varillas es superior al que tenía el modelo, y todo lo demás está hecho de idea. En la figura 66 se verá el dibujo de una urraca que está hecho con seguridad y minuciosidad, pero no es el resultado de verdaderas observaciones; la cabeza está mucho más levantada, no tiene el carácter de la urraca (compárese con las figuras 69, 70 y 71), tiene mucho de paloma y obedece a un concepto general de ave. A muchos de los que no conocen a fondo el Dibujo les satisfacen estas interpretaçiones, y es muy frecuente que los niños que así dibujan sean los preferidos en clase; en cambio otros más observadores y con más aptitudes, por ser menos correctos, no son comprendidos.

6. *Visión del aspecto gráfico por el conocimiento empírico que de él se tiene, según dibujos que se han visto.* En este grado, la influencia de las representaciones gráficas es mucho mayor. Los que han aprendido a dibujar de lámina se encuentran en este caso; ven el aspecto gráfico en el natural, pero sus dibujos se parecen a un cromo cursi, porque sus observaciones no son espontáneas, tienen una manera de dibujar y ésta les lleva a buscar unos efectos determinados; llegan a ver el natural, pero siempre a través de los conceptos adquiridos anteriormente. No presento ejemplos de esta clase, pero basta hacer dibujar del natural a un joven de quince o más años que haya dibujado a la perfección mucha lámina, y se obtendrán dibujos de este tipo.

7. *Visión del aspecto gráfico por el conocimiento científico de la perspectiva, anatomía, etc., o por observaciones que se han hecho anteriormente en el natural.*—Como

esta escala se refiere exclusivamente a la parte intelectual del Dibujo, excluyendo lo que tiene de recuerdo inmediato de impresiones directas del natural y todo factor sentimental (bases del dibujo artístico), los grados superiores tienen que hallarse entre los dibujos producidos por conceptos científicos del aspecto gráfico. Los dibujos de los escenógrafos realistas de base eminentemente perspectiva no dan la impresión fresca de la realidad como las obras de los pintores impresionistas, pues el natural ha sido visto a través de ideas preconcebidas. La manera de traducir la forma la pintura del Renacimiento seguía esta tendencia (1), pues el pintor, por el estudio de la Anatomía llegaba a conceptos sintéticos del cuerpo humano, con el que apreciaba la realidad y su aspecto gráfico, y lo mismo hacía con los objetos que podían someterse a las leyes de la Perspectiva. Aquellos pintores se apoderaban de las cosas por entero; después estudiaban las leyes, que relacionaban unas con otras, y por razonamiento llegaban al aspecto gráfico. El natural les servía de consulta para comprobar en él los problemas que habían estudiado.

III.—Impresión de la forma y del aspecto gráfico

En esta escala se estudian las tendencias impresionistas y sentimentales del dibujo, pero siempre dentro de su carácter realista objetivo, pues mi investigación sobre el dibujo del natural en los niños viene, por ahora, limitada a la modalidad del lenguaje gráfico que se refiere a representar verdades objetivas de las cosas con relación a su forma y aspecto gráfico. Estas verdades pueden expresarse poniendo en juego sólo la inteligencia (escala II) o siguiendo una vía sentimental. Entiendo por tendencia impresionista la que lleva a la mano del dibujante a traducir ciertas particularidades del aspecto gráfico

(1) Me refiero sólo al concepto que se tenía de la representación de las cosas, separando en absoluto los demás factores, que la llevaban a ser un arte gloriosísimo.

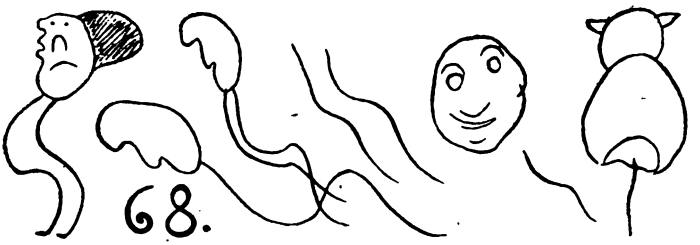
67.

mucho antes de haber él formado un juicio claro de lo que le impresionó. En la tendencia intelectualista el dibujante ve una forma, y razonando lo que ha visto saca la conclusión de que tiene tal o cual particularidad, y entonces es cuando se propone dibujarla. En cambio, en la tendencia impresionista parece que la mano se relaciona más directamente con la visión espontánea del objeto, pues trata de traducir en seguida lo que le impresionó, y antes que hacer razonamientos claros sobre los problemas que se le presentan prefiere probar, probar mucho, lanzándose con ahinco a la ejecución hasta que se acierta a traducir fielmente la impresión. Hay también factores sentimentales muy importantes, como la simpatía por los modelos, por su vida, carácter u otras cualidades como la calidad, blandura, aspereza, lisura, etc., que se relacionan con sensaciones producidas por el objeto.

Considero muy rudimentaria la ordenación que doy a esta escala; más que leyes de evolución es una anotación de caracteres observados. Me atrevo a presentarla sólo porque considero de suma importancia los factores psíquicos que en ella se estudian y para dar más unidad y simetría al estudio general.

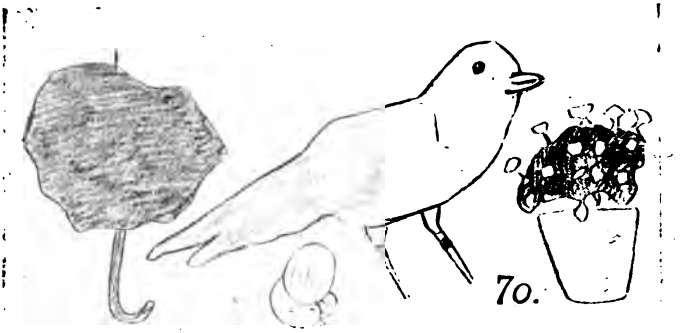
ESCALA: TENDENCIA IMPRESIONISTA

A) Desde células accidentadas por imitación sin valor expresivo, a la adición de un detalle característico que se ha hecho interesante por su forma.—Se da el caso de niños muy pequeños que viendo a sus compañeros más adelantados dibujan monigotes de perfil, se impresionan



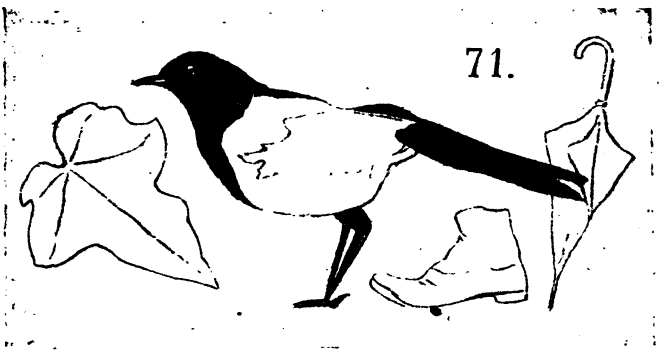
por las líneas sinuosas de las caras de los mismos y llegan a una imitación grosera y superficial sin valor expresivo. Véanse los esquemas de la figura 67; el de la izquierda es una muy tosca representación de la figura humana; la cabeza está formada por una célula cuya parte superior es una línea sinuosa; otra célula alargada forma el cuerpo, y dos líneas torpemente trazadas, las piernas.

El niño estaba muy atrasado en cuanto a la representación descriptiva de las figuras; no obstante, tiene un carácter que lo separa de la evolución más generalizada, y es la célula de línea sinuosa; no quería el niño indicar el perfil, pues en casos más adelantados, como en el monigote de la derecha y hasta el primero correspondiente al grado siguiente, vemos que la célula accidentada no se aprovecha como perfil, pues los muñecos pertenecen al tipo de frente y tampoco son de transición, como po-



dría creerse. Lo que seguramente sucede es lo siguiente: hay algunos niños que al ver a sus compañeros más adelantados trazan monigotes de perfil y dibujos con línea sinuosa (véase escala IV *c*), les impresiona la línea y quieren reproducirla sin preguntarse lo que representa. En el centro del grabado 67 se verán cuatro monigotes tipo renacuajo de perfil, pero con la nariz añadida a un lado.

B) Esquemas con líneas expresivas de movimiento, vistas en dibujos infantiles superiores u otras representaciones gráficas.—Según Rouma, y hemos podido comprobarlo, cuando los niños intentan copiar un dibujo bien hecho, lo traducen al tipo de representación que tienen para su dibujo espontáneo. Esto sucede que evolucionan siguiendo la escala anterior; pero hay otros que al impresionarse por las líneas intentan reproducir algo relacionado con el carácter dominante del dibujo que tratan de copiar. El caso de la figura 68 es muy notable: trátase de una niña pequeña que hacía monigotes tipo renacuajo; las niñas mayores de su escuela se complacían en dibujar unas señoras muy a la moda de entonces, dando a sus figuras una curva especial producida por el corsé; a la niña la impresionó la curva, tanteó varias veces, hallando el esquema de la izquierda, el que



conservándose del tipo renacuajo tienen las piernas la curva expresiva del cuerpo de las señoras. La cara y el gato están obtenidos por la copia de unos dibujos hechos por el profesor en el encerado; en ellos, a pesar del grado atrasado en que estaba la niña, se dejó impresionar por líneas expresivas.

C) Forma general rudimentaria expresando el carácter del modelo en el dibujo del natural.—Para apreciar bien el valor de los dibujos presentados en la figura 69, compárense con los de la escala II. Las dos representaciones de la urraca, aun siendo muy rudimentarias, tienen más carácter que la de la figura 66, que aunque hecha con mucha habilidad, y las de este grado son desproporcionadas y toscas, tienen la cabeza achatada como el animal, y algo del conjunto revela que está más sentido su carácter. Lo mismo acontece con el caracol vivo, la bota y la hoja.

D) Visión rudimentaria del aspecto gráfico: teniendo en cuenta la colocación del modelo, se intentan los escorzos.—En el grado anterior el niño dibujaba, aun teniendo el modelo delante, de memoria; la imagen mental del modelo no se relacionaba con su colocación, no era el verdadero aspecto gráfico lo que impresionaba; no obstante, ahora empieza a ver la forma aparente del modelo. El paraguas de la figura 70 está hecho por silueta;

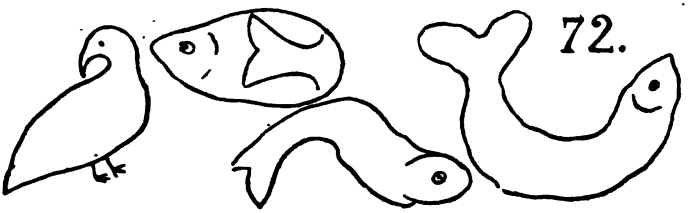
al niño le interesó la masa y las irregularidades que presentaba. El caracol vivo también revela haber visto bien una posición, y en la urraca se ha visto bien el escorzo de la cabeza; su masa y el detalle de no haber dibujado los dedos indica más lo bien observado del modelo, pues tal como estaba colocado apenas se veían. El tiesto y geranio está tambien dibujado en masa, buscándose la forma general sin preocuparse de los pormenores.

A veces en los dibujos se altera la forma a causa de ilusiones ópticas producidas por sombras, reflejos, contrastes, etc., y esto prueba que impresionó el aspecto gráfico.

E) Expresión de curvas delicadas: observaciones fragmentarias.—Ya no es en conjunto y rudimentariamente como impresiona el aspecto gráfico del modelo, pues se hacen observaciones más penetrantes, y como son parciales, el conjunto queda desproporcionado la mayor parte de las veces. En la figura 71, la urraca mejor observada es demasiado corta; los demás dibujos del grabado presentan observaciones más delicadas que los de los grados anteriores.

F) Deseos de expresar el movimiento, la calidad o el carácter, e intentos de hacerlo valiéndose de líneas u otros medios de expresión que se relacionan más con el estado interno del dibujante que con el modelo.—Cuando no se trata de representar solamente ciertas particularidades de la forma o del aspecto gráfico, sino la vida misma o las sensaciones que produce el modelo, el deseo de expresar se adelanta a la adquisición de medios para llevarlo a cabo, y se hace de una manera convencional. Es quizás esto un principio fundamental que se nota en todas las evoluciones de la expresión; al principio sólo hay un deseo: el que por carecer de formas apropiadas, se expresa como puede hasta que halla una forma en que encarnarse. Esto es lo más importante de la evolución de los estilos en arte.

Los ejemplos que presento en la figura 72 son unos dibujos infantiles de animales vivos; en ellos hay sólo la



72.

intencion de expresar el movimiento; en el ave se quiso fijar la movilidad de la cabeza volviéndole rígidamente hacia atrás. A los dos peces de la derecha, deseando moverles, se les contorsiona torciéndoles de maneras inverosímiles; en cambio, el primer pez, a pesar de su rigidez, que le hace doblar la cola como si fuera de papel, está mejor observado, pues los peces que sirvieron de modelo sólo tienen movimientos laterales.

G) Acomodamiento de formas vistas en representaciones gráficas a la expresión de la impresión.—Como en el grado anterior, el dibujante, frente al modelo, se impresiona por una de las cualidades que son el punto de partida para una interpretación artística; pero en vez de observar en el natural y buscar en él formas y maneras apropiadas para traducir su impresión, prefiere buscar fórmulas en representaciones gráficas, imitando y adaptando lo que otros han hecho.

H) Acomodamiento del natural eligiendo aspectos gráficos típicos a las impresiones complejas que se reciben de la vida.—A esto llegan sólo los grandes artistas. Aquí el deseo de expresar la vida halló su forma, y podemos considerar este grado como el más alto punto del dibujo objetivo por impresión o de tendencia sentimental. Por ejemplo: un paisajista quiere expresar el ímpetu del viento por la emoción que le produce; para ello elige un paisaje, un grupo de árboles, y estudia las torsiones de las ramas al ser agitadas por el huracán, la forma de las nubes, la manera de agruparse, etc., todo cuanto pueda expresar el movimiento. El cinematógrafo lo traduciría, pero el dibujo es sólo un momento; enton-

ces el pintor elige un momento típico y expresivo que ponga de acuerdo su primer deseo y la realidad que observó, llegando a una obra sentimental, pero de un verdadero valor objetivo.

IV.— Evolución técnica

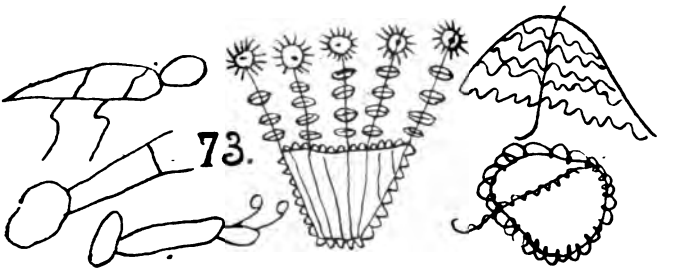
En todo dibujo, lo que se relaciona con la técnica tiene mucha importancia, porque las formas no se representan como se quiere, sino como se puede, y en el niño, cuya técnica es muy rudimentaria, la limitación de sus recursos, y, por tanto, el modo de representar los objetos es muy restringido. La técnica ejerce una gran influencia, no sólo por lo dicho, sino porque otras veces desvía la primitiva intención del niño. El automatismo hace trazar muchas veces líneas sin valor expresivo, y cuando la costumbre por el trazado repetido de unos esquemas relaciona ciertas líneas y establece *fórmulas motoras*, éstas son aplicadas a otros dibujos, causando desviaciones en las líneas que las componen. Además, las primeras líneas que se trazan en un dibujo influyen sobre las restantes, unas veces por automatismo y otras por un proceso psíquico complejo, pues el efecto que produce en el ánimo del autor lo que ya se ha dibujado, perturba en unos casos la percepción clara del modelo, y en otros es fuente de sugestiones que desvían al dibujante de su primer propósito.

Esta escala es muy pobre, si se tienen en cuenta las observaciones anteriores; es una línea general, un tanteo para buscar puntos de apoyo fundamentales que permitan agrupar y ordenar otros importantes hechos.

Escala:

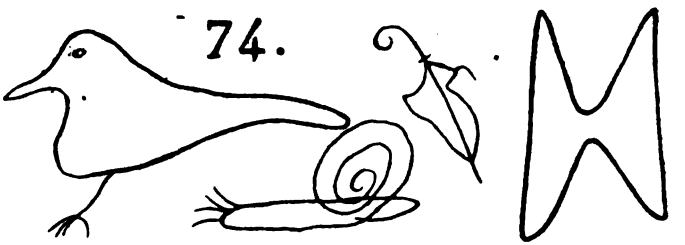
a) Desde rasgueos incoherentes hasta los movimientos diferenciados. (Véase etapa preliminar, pág. 108.)

b) Desde células curvilíneas, rectilíneas y mixtilíneas a sus agregaciones. (Véase pág. 112).—Al principio, todos los esquemas se hacen sólo con células y líneas, o con éstas y agregaciones de las primeras.



Hay un factor de suma importancia que entra de lleno en el estudio que se intenta en esta escala, y es el *amaneramiento*. Este es el peligro constante para el buen desarrollo del lenguaje gráfico, la desviación morbosa que en cualquier grado del dibujo se presenta, pues la principal cualidad que debe tener, es que la técnica se sujete a la expresión. Ningún recurso técnico debiera emplearse impropiamente. El dibujo en los niños puede decirse que empieza siendo amanerado, y en cada grado de la evolución de sus recursos técnicos cae en amaneramiento; claro es que en esto hay muchas diferencias según los niños, pues los observadores se libran de ellos con mucha más frecuencia.

En la figura 73 presento unos dibujos en los que el niño expresó sencillamente lo que quería, según sus recursos técnicos, y otros en que hay muchas líneas que no tienen ningún valor expresivo. Entre los primeros tenemos una urraca y un caracol; el segundo caracol es menos observado y obedece más a un concepto general de animal, ya que le puso cabeza. El tiesto y geranio del centro es muy amanerado: las líneas del interior de la maceta nada indican; se hicieron por el gusto de rayar, lo mismo que el festón que bordea todo su contorno. En el paraguas superior se repiten las ondulaciones que produce el borde de la tela, y en el de abajo se quiso expresarlas por medio de una línea que intentó seguir el movimiento de la cicloide, llegando hasta cubrir el bastón.



C) Contorno de trazo rápido y seguro sin intento de rectificar.—He observado que el niño, en muchos casos, después de haber trazado muchos esquemas formados por agregaciones de células, tomaba sólo el contorno exterior y dibujaba el esquema de un solo trazo. Sin cuidarse de rectificar, repite el esquema adoptado, y esto lleva a una fórmula motora que a veces se complica llegando al amaneramiento, cuando el interés se lleva a buscar un rasgueo especial, como una rúbrica, para representar de un solo trazo el objeto. El caracol de la figura 74 es un caso muy notable de lo arriba indicado; el niño que lo trazó, había empezado dibujando un caracol con dos células; después trazó sólo el cuerpo y una espiral superpuesta, hasta que por fin halló esta ingeniosa forma, resolviendo de un solo trazo todo el caracol; claro es que la espiral salía al revés, pero el niño quedaba satisfecho, pues su interés se fijaba principalmente en la ejecución. El esquema de la derecha representa un libro colocado como el de la figura 65; pertenece a un tipo analítico; los ángulos entrantes significan el ángulo formado por los bordes delantero y posterior del libro, indicándose las tapas, pero todo se resolvió de un solo contorno. La urraca y el paraguas no pueden considerarse como tipos amanerados del presente grado, sino como la característica normal del mismo.

d) Tres subgrados apunto en este grado:

1.° *Deseos de rectificar el contorno después de haber dibujado el objeto como el grado anterior.*

2.° *Propósito de dominar el lápiz para que pase por donde se quiere.*

3.° *Trazado del contorno por fragmentos que se van observando, siempre empezando por un lado y siguiendo por los más próximos.*

En el grado anterior, el niño mira ligeramente el modelo, y con la mayor frescura traza su esquema; en cambio, en este grado progresivamente va observando mejor y quiere ajustarse más el modelo, pero no sigue un plan, empieza a trabajar en seguida. No presento ejemplos gráficos, porque es difícil sólo con los resultados dar una idea del dibujar especial de los niños en este grado.

Los grados de amaneramiento vienen cuando el niño rectifica sin poner atención a la enmienda, borrando por vicio muchas veces. Quiere que espontáneamente le salga su dibujo, y si no está satisfecho, borra y ensaya de nuevo sin poner más atención que antes, y repite varias veces el mismo contorno superpuesto al esquema; fía a la casualidad el acertar la forma.

Los trazos a trechos interrumpidos o cierta vacilación en la línea pueden indicar que el niño trata de ajustar la línea a la percepción visual del objeto; pero otras veces es debido a un movimiento vicioso de la mano.

Lo característico de este grado es que el niño empieza por un lado el contorno, y con mayor o menor rapidez, con pocas o muchas observaciones, va siguiendo la masa del objeto hasta llegar al punto de partida. Esta es la manera de dibujar de la casi totalidad de las personas que no han aprendido.

e) Pequeño bosquejo de impresión para comprobarlo con el modelo.—El niño desconfía de poder acertar a la primera, y para ello dibuja el objeto con líneas provisionales que le servirán de apoyo para observaciones sucesivas y rectificaciones. Se hace un plan, aunque sea rudimentariamente.

Será un caso de amaneramiento el trazar unas líneas generales sin atención, pensando que ya se arreglará cuando se haga definitivamente; pero cuando llega este

caso, tampoco se observa de veras y se sale del paso aplicando los recursos técnicos más familiares. Es natural que así suceda, pues si hubo pereza para observar al principio y formar un plan, también existirá en las etapas sucesivas del dibujar.

f) Se hace un plan antes de empezar el bosquejo, y éste se traza según observaciones que se han hecho, disponiéndose a modificar el plan si se halla otro mejor, y siguiendo el que se adopte con constancia hasta el fin.— Puede ser caso de amaneramiento, cuando el plan que se adopta no encaja con lo que se va a hacer, porque en vez de determinarlo después de un detenido estudio, se quiere encontrar un efecto que se ha visto en representaciones gráficas o se desea repetir otro alcanzado en circunstancias diferentes. Es causa también de amaneramiento el querer lucir la técnica, pues se cae en él siempre que esta última se sobrepone a la expresión y no corresponde a necesidades de la misma.

Presento unas escalas de evolución del claro oscuro y del color en la parte cuarta.

VIII

ESTUDIO DE LOS OBSTÁCULOS QUE HAY QUE VENCER Y DE LAS DISPOSICIONES FAVORABLES DE LOS NIÑOS QUE DEBEN APROVECHARSE PARA UNA BUENA ENSEÑANZA DEL DIBUJO.

Con el fin de facilitar las metodizaciones, procuraré en este capítulo agrupar los principales obstáculos en que chocará el profesor de dibujo al querer llevar a la práctica su propósito, y al mismo tiempo las ventajas que puede aprovechar para que fundamente los métodos en algo vivo de los niños.

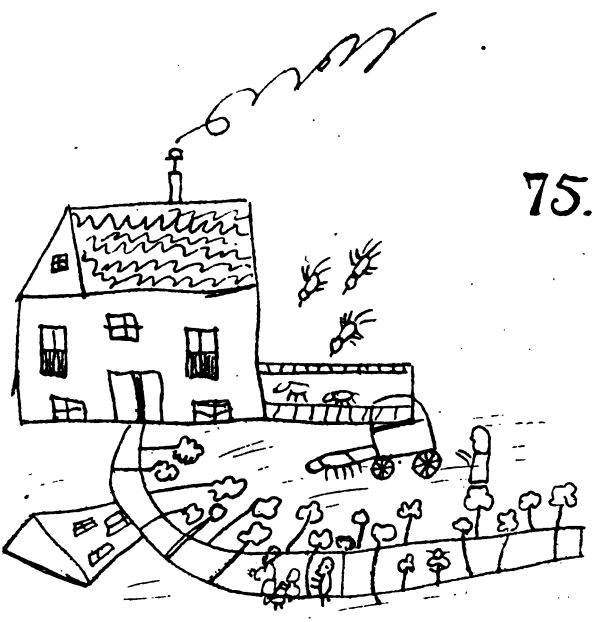
Aunque en este libro sólo trato de la enseñanza elemental del dibujo y las metodizaciones no pasan de la escuela primaria, muchos de los caracteres del dibujo van más lejos de este grado y se refieren a niños mayores o a adultos. Como el dibujo elemental lo considero como preparación de grados superiores que tengo en estudio, deseo dar en esta obra la sensación de un más allá de lo que se estudia. No es posible metodizar los primeros grados de una enseñanza sin tener en cuenta todo su desarrollo. Además, entre los obstáculos que se apuntan, bien podrían encontrarse ciertos defectos de algunos profesores de dibujo.

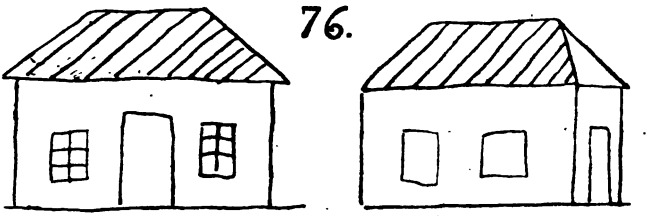
CARACTERES DESFAVORABLES DEL DIBUJO DE LOS NIÑOS Y ADULTOS ATRASADOS

OBSTÁCULOS DE ORDEN TÉCNICO

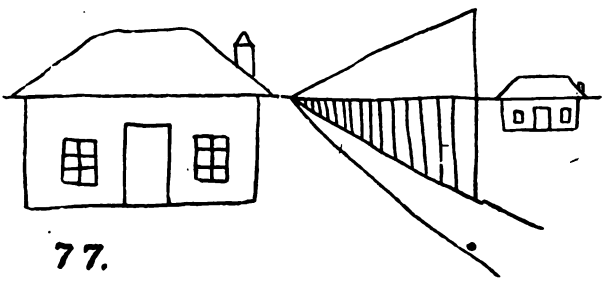
Automatismo.—El interés que demuestra el niño en las primeras etapas, por lo que el dibujo tiene de movimiento, le lleva a un automatismo que, con la falta de atención, llega a constituir un serio peligro para las observaciones. El ideal educativo consiste en que la mano sea una dócil esclava de las percepciones visuales; a esto hay que tender, por lo que el automatismo se presenta en cierto modo como un gran obstáculo que hay que vencer, aprovechándolo al mismo tiempo.

Tiranía de las líneas.—Con mucha frecuencia se pre-





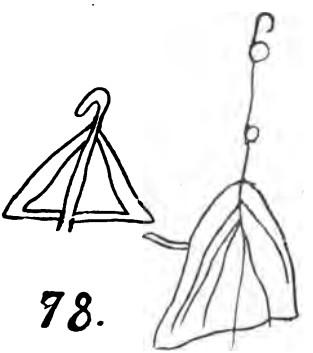
senta el caso del que dibujando traza una línea equivocada, quiere enmendarla y borra; pero después pasa el lápiz por el mismo sitio. Hay siempre una tendencia a caer en el mismo defecto. Como indiqué en el preámbulo de la escala IV, los esquemas que los niños adoptan, relacionando ciertas líneas y estableciendo fórmulas motoras, le llevan a relacionarlas del mismo modo, inoportunamente, en otros esquemas. Unas líneas parece que obligan a otras a tomar ciertas direcciones. La costumbre de plantar árboles, casas y figuras sobre una recta horizontal, lleva, al querer dibujar un terreno accidentado o un camino de bordes curvos o inclinados, a seguir la posición normal a la línea en que se apoyan los objetos que se dibujan. En la figura 75 se verá un caso típico: los árboles siguen la línea del camino que va a la casa, y por apoyarse sobre un borde del mismo, otra casa ha tomado una posición absurda. Otras veces una tendencia al paralelismo da una dirección determinada a las líneas que se trazan; por ejemplo: en la casa de la izquierda de la figura 76, las líneas indicando la dirección de las tejas son paralelas al borde de la izquierda porque fueron trazadas a partir del mismo. La casa de la derecha es un caso típico de la tendencia que hay en repetir los esquemas adoptados. En unas lecciones experimentales, los niños habían dibujado casas como la primera; otro día se puso un modelo de casa corpórea de otro tipo, pues algunos niños la dibujaron como la segunda, que tiene la particularidad de presentar el frontón demasiado caído, porque dibujaron antes la casa del tipo del primero, indicándole después la otra fachada dentro del contorno de la misma.



77.

También sucede que hay líneas que a veces detienen, sin causa justificada desde el punto de vista de la expresión, a otras líneas; tal acontece en el dibujo de la figura 77. Se trataba de dibujar unos postes telegráficos en fuga, pero al dibujarlos el niño los interrumpió al llegar al horizonte.

Muchos casos de amaneramiento son debidos a un exceso de automatismo, y entre ellos es característica la tendencia decorativa que unas veces toma, como se vió en el tiesto de la figura 73, y consiste a veces en reforzar un esquema con líneas paralelas a su contorno, como acontece con el paraguas *a* de la figura 78. En este dibujo, se presenta un caso que se repite a veces, y es el de inversión de formas. Los dos esquemas de paraguas presentan esta particularidad; no he podido estudiar detenidamente el caso, ni vislumbro la causa a que obedece.



78.

Interés por el procedimiento.—Sucede en niños mayores, sobre todo en los adultos, que los procedimientos toman una exagerada importancia; para ellos, el dibujo tiene

mucho menos valor como representación y expresión, que como trabajo manual. Se tiene la preocupación de la limpieza; no importa que un dibujo no tenga el claro oscuro o el color justo del natural; sólo se busca que el fondo esté *bien pasado*, que sea pulcra la ejecución y las líneas muy rectas y seguras. Estos, naturalmente, no observan su interés, está en el papel y no en el modelo; a veces dan la vuelta al dibujo para *hacerlo mejor;* su ideal es llegar a la corrección de los litógrafos. Estos vicios, unidos a la poca habilidad manual, llevan a la rigidez y dureza de las líneas, que dan un aspecto antipático a los dibujos de grados atrasados.

Influencia de la técnica sobre la observación.—La correspondencia entre la mano y la percepción del aspecto gráfico del objeto, raras veces llega a armonizarse como es debido. La preocupación exagerada del procedimiento lleva al interés por la ejecución, tomándola como una *labor*, y lo desvía de la observación. Pasa mucho entre artistas que por demasiada habilidad técnica se amaneran; pero no se deduce de esto que el dominio de la técnica perjudique siempre la buena observación, lo que interesa es hallar el equilibrio; pero desde luego es cierto que una y otra se influyen grandemente. La observación y la ejecución se hacen por actos sucesivos y alternativamente. Según sean las reacciones que una observación produce en el dibujante, se deducirá una u otra manera de ejecutar lo percibido; esto último influye en su ánimo, pues lo hecho traduce más o menos lo que se quería y le lleva a otra disposición del espíritu que influye en la nueva observación que hace, y así sucesivamente. Voy a poner un sencillo ejemplo. Se trata de claro oscuro. Si no se sabe dar con el lápiz el valor justo según la intensidad luminosa que corresponde a cada parte del objeto, el dibujo no tiene realismo, lo que decepciona al dibujante, el que perturbado por su fracaso busca la manera de hacer destacar el objeto exagerando los claros y los oscuros, llegando a dibujos duros con objetos despegados y sin ambiente.

Concepto erróneo del dibujo.—Muchos de los obstáculos en que choca el profesor de dibujo provienen de un concepto erróneo que los alumnos tienen del Dibujo. Ya hemos visto, al explicar la evolución del dibujo espontáneo de los niños y las escalas del dibujo del natural, cómo el niño tarda mucho en comprender que el dibujo realista perspectivo trata de representar la cosas tal como se ven; los esquemas que hace en su etapa analítica, nos demuestran que quiere representar los objetos como son. El aspecto gráfico tarda mucho en percibirse, y hay gran dificultad en saber ver las cosas como si estuvieran proyectadas sobre un plano. Si, por ejemplo, una rama se les presenta en escorzo, les perturba, no saben cómo dibujarla, pues no encuentran la manera de ponerla perpendicularmente al papel, y se resuelve el el caso representándola como si la miraran por un lado, prescindiendo del escorzo. Los esquemas de libros de la figura 58 nos indican la gran perturbación que causan los planos salientes. Es necesario haber dibujado mucho del natural para saber interpretar bien los escorzos, pues el preconcepto de la forma real que tiene la cara o parte del objeto, que por ley perspectiva se deforma y disminuye en algunas de sus dimensiones, lleva a dibujarlas siempre en mayor tamaño, más hacia la forma real, de lo que se ve.

Además, aunque el concepto del dibujo vaya ensanchándose por medio de una enseñanza bien dirigida, siempre será demasiado estrecho, para que el profesor pueda hacer comprender lo más fundamental del Dibujo, porque él tiene idea de todo o gran parte del desarrollo técnico de lo que enseña, y, en cambio, los alumnos sólo están en los primeros grados y siempre les parecerá que es mucho lo que hacen, por desconocer lo que les falta.

Cuando se sabe que el fin del dibujo es representar cosas tal como se ven, se tiene un concepto exagerado del realismo. Se cree que el dibujo realista perspectivo siempre es arte y que su fin es imitar la Naturaleza. Para

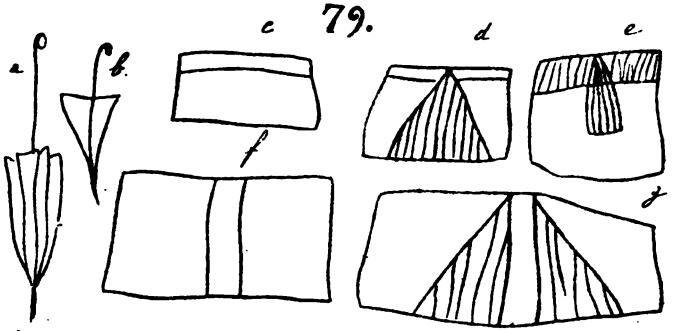
ellos la fotografía es superior al dibujo, y como el concepto de las cosas, de sus formas y de su aspecto gráfico es también erróneo, se contentan con representaciones muy alejadas del verdadero arte. Nada saben de que el arte es antes expresión que representación.

Conceptos erróneos de las cosas, de sus formas y de su aspecto gráfico y preconceptos de los mismos.—Las cosas, cuando no se han estudiado seriamente desde un punto de vista determinado, se conciben separadamente del medio en que se encuentran; la idea de las mismas, se asocia a las de otras que están próximas a ellas, pero cada una se destaca sin recibir su influencia. Los niños expresan muy bien con el dibujo este concepto. Al principio hacen los objetos separados; después, unidos por una acción; pero las influencias gráficas de unas cosas con otras no las ven nunca, como los adultos que no son artistas; ésos, cuando dibujan o pintan, se empeñan en delimitar bien los objetos: primeramente, siguiéndolos con un fuerte contorno; después, exagerando el el claro oscuro o el color para hacerlos destacar; además, como no perciben o ven imperfectamente el aspecto gráfico, la idea de la cosa con su forma permanente perturba la visión de la misma forma alterada por la perspectiva con sus infinitas variaciones, según los puntos de vista.

Todo esto es debido a no apreciar la relatividad en ellos. Lo mismo acontece con el concepto que se tiene del color: un objeto es rojo o azul, como es cilíndrico o prismático; para ellos el color es una cualidad permanente de los cuerpos, y no tienen en cuenta que: *a)* cambiando la luz muda el color; *b)* una superficie coloreada cambiará la intensidad según la cantidad de luz que recibe; *c)* los objetos reflejan parte de su color a los que tienen cerca e influyen en su coloración; *d)* influencia del aire sobre los colores; *e)* un color no cambiándole la luz, se percibe de maneras muy diferentes, según sean los colores con que contraste. Hay, pues, en la percepción del color más relatividad que en la de la forma; no

obstante, es muy corriente en una clase de dibujo encontrarse con los siguientes casos: Cuando se trata de pintar una parte que está sombreada, el alumno dice que no sabe qué hacer, porque la sombra le tapa el color, como si ésta no tuviera su coloración especial. Al dibujar un modelo como ejercicio de claro oscuro, en el que había unas partes del papel gris y otras blancas, pero cuya luz se proyectaba en forma que en algunos sitios el gris se veía más claro que el papel blanco que estaba en sombra, en muchos se veía claramente reflejado en sus dibujos el concepto que tenían del color, pues ponían blanco donde sabían que el papel era así. Un concepto rudimentario del color lleva a usar siempre el negro para oscurecer colores, y el blanco para aclararlos, sin pensar que la alteración que producen en las mezclas no es siempre la que conviene para ajustar el tono que se desea. La máxima que dice «donde no veas color, ponle negro sin dolor», indica una percepción muy grosera, porque la oscuridad que vemos en los huecos o cavidades de las cosas presentan muchos colores, que no por estar muy apagados dejan de existir; precisamente en pintura, para hallar efectos luminosos, es necesario preocuparse, ante todo, de la transparencia de las partes oscuras.

Del profesor y de su acción.—Muchas veces se tiene de ello un concepto equivocado: se toman por absolutas sus afirmaciones y no como una afirmación autorizada; se cree que él *lo sabe todo* y puede dibujar con rapidez, seguridad absoluta y sin vacilaciones; piénsase que en todo modelo del natural hay una manera perfecta de interpretarlo, cuya clave tiene el profesor, de modo que si traza éste sobre el dibujo del alumno unas líneas, las considera como definitivas, creyendo que ya no tiene necesidad de observar más el modelo. Consecuencia es esto de un falso concepto del dibujo que los profesores fomentan, en vez de combatir, para presentarse con más autoridad entre sus alumnos; claro que la vacilación del profesor es vista por el alumno ignorante como insufi-



ciencia; pero él debe tender siempre a hacer sentir la inmensidad de lo que se estudia y hacer comprender que un modelo puede dibujarse de muchas maneras, pues se trata de una apreciación de su aspecto gráfico y su forma, y que a la perfección absoluta no se llega. Los consejos del profesor son para dar caminos y medios para que cada uno resuelva las dificultades por su cuenta.

Preconceptos.—Se ha dicho ya, aunque incidentalmente, algo sobre lo que perturban, para una buena observación, las ideas preconcebidas que se tienen de las cosas. Ahora voy a mencionar algunos ejemplos, que pueden llamar la atención al profesor de dibujo, sobre algo que creo muy importante. A veces el preconcepto sin alteración sirve para expresar un caso análogo al propuesto; por ejemplo: los niños debían dibujar un paraguas abierto, y algunos lo verificaron como en la figura 79 *a*, en una forma en que nunca lo habían dibujado, pero que expresa más claramente el concepto que del mismo tenían; otros lo dibujan como *b*, recordando la lección en que el paraguas estaba cerrado. Lo mismo aconteció con los libros: el modelo estaba colocado como en la figura 65, trazándolo algunos niños como en *c* y otros como en *f;* pero otras veces a la expresión del preconcepto se les superpone algún elemento observado: tal

sucede en los esquemas *d* y *e*, que son consecuencia del *c* y *g*, que lo es del *f*. En los tres esquemas *d*, *e* y *g*, se ven elementos nuevos superpuestos al esquema sencillo, y son los bordes de las tapas y los de las hojas en la posición que se presentaban a los niños. Esto, que se nos presenta de una manera tan visible en estos últimos casos, sucede también siempre en los dibujos superiores, pues todo dibujo de observación, por adelantado que sea, siempre es expresión de preconceptos de observación; pero a veces los primeros son de una naturaleza que rompen el equilibrio de una buena observación. Los preconceptos que expresan los dibujos infantiles del paraguas y libro son muy rudimentarios; el niño veía los objetos y dibujaba un concepto general de paraguas y libro. Puede un preconcepto referirse al mismo caso que hay que observar, pero ser demasiado rudimentario; mas puede ser debido a estudios serios de lo que se trata de dibujar, y entonces, no dejándose dominar por él, puede ser favorable a la observación, pues constituye un punto de apoyo o de comparación para descubrir algo nuevo.

Tendencia a representarse la estructura del objeto para ordenar la representación de las partes del modelo.—Para ver claramente esta tendencia expresada en el dibujo, lo mejor es poner un modelo muy complicado de muchas partes y cuya ordenación y estructura sea muy difícil de ver. Para darme cuenta de cómo reaccionaban los niños frente a esta clase de modelos, puse en el cursillo experimental, pág. 92 *D*, una lección en la que se tenía que dibujar un tiesto con un geranio con muchas hojas y flores, de modo que formara una masa confusa y no se vieran los tallos. La escala formada por la ordenación de tipos obtenido era sumamente curiosa; la complejidad era sólo expresada por alguno de los niños mayores, que hacían una masa y dentro líneas confusas, como queriendo decir: veo algo enmarañado que no sé hacer. La mayoría atacaba el problema con gran desenfado; los menores lo simplificaban extraordinariamente, llegando a esquemas como los de la figura 53 y figu-

ra 62. Los mayores, aparte de algunos tipos hechos a masas, complicaban el último esquema, añadiendo hojas, completando las flores, pero siempre dibujando los tallos y las ramas completas; algunos las trazaban de diferentes alturas, figura 63; pero otros buscaban cierta regularidad, como en la figura 73.

Esta tendencia, ¿no es la misma que impulsa a explicar las causas de todo y la que ha llevado a la humanidad en su infancia a formar del Universo conceptos tan sencillos?

OBSTÁCULOS RELACIONADOS CON LA ACTIVIDAD DE LOS ALUMNOS

Horror al esfuerzo.— Leyendo la admirable obra *El método de la pedagogía científica*, de la Doctora Montessori, se llega a la convicción de que si se pudiera desarrollar en todos y en tiempo oportuno la actividad, conduciéndola a fines útiles, de modo que cada uno pudiera experimentar las elevadas y puras satisfacciones que da la aplicación del esfuerzo personal a la tarea de dominar algo y de perfeccionarse constantemente, si esto se lograse en todos, no habría perezosos. Desgraciadamente, estamos muy lejos de este ideal, y son muchísimos los hombres que el trabajo se les presenta aún como un castigo, como un yugo insoportable, y en vez de poner todo el espíritu en él, única manera de progresar y ser felices, dejan volar y perder sus mejores cualidades personales en vicios o futilezas. Otros, al parecer activos, son unos grandes perezosos, pues trabajan para aturdirse, se mueven mucho, todo lo desfloran, buscan satisfacer su conciencia, pero dejan el trabajo tan pronto como se les presentan las verdaderas dificultades; éstos son inconstantes, por ser superficiales. El horror al esfuerzo, sea cual fuere la causa, y sea más o menos curable, es la fuente de los más serios obstáculos en que choca un profesor concienzudo; este horror lo vemos en

chicos y mayores, y malogra las enseñanzas mejor orientadas; por esto soy cada día más partidario de una enseñanza que radique en la misma actividad del educando.

He intentado unas líneas generales para una escala del esfuerzo. Se comprende en el:

Primer grado, a los que quieren llegar a un resultado sin ningún esfuerzo.

Segundo grado, a los que hacen algún esfuerzo para que otro les realice el trabajo, como los que procuran conquistar al profesor para que les resuelva los problemas.

Tercer grado, a los que hacen un esfuerzo para arreglar las cosas de una vez; quieren encontrar la fórmula, el mecanismo para que el trabajo pueda hacerce después sin esfuerzo. Trabajan para poder ser perezosos.

Cuarto grado, a los que creen que nada debe hacerse de receta, que cada caso entraña un nuevo problema que hay que resolver, que es necesario esforzarse en el trabajo constantemente, pero hay que ponerse en buenas condiciones para hacerlo con fortuna, organizándose y perfeccionándose más cada día, haciéndose más fuerte y capaz para resolver problemas cada vez más importantes.

Falta de atención.—En los primeros grados no hay atención voluntaria: los niños no miran los modelos, sólo les queda el concepto rudimentario de los mismos, hecho o comprobado en el momento de verlo. La atención va robusteciéndose con la edad, pero siempre es demasiado débil para sacar buen provecho del dibujo. Además, la poca cantidad de atención aun se reparte en objetivos distintos, desviándose casi siempre del principal. Uno de los fines más importantes de la enseñanza del dibujo es el de educar la atención, pues observar no es otra cosa que dirigirla bien.

Falta de plan.—Uno de los caracteres del dibujo de los niños y de muchos de los mayores es la falta de plan; se ponen a trabajar sin saber lo que van a hacer

o cómo lo realizarán; esto se ve muy claramente con los dibujos infantiles de fantasía. Las historietas que trazan los niños, se desarrollan a medida que se van apuntando esquemas; siguen asociaciones de ideas que el mismo dibujo sugiere; el azar juega un papel importante, pues las impresiones del momento determinan propósitos que se modifican fácilmente siguiendo nuevas impresiones, pues es muy frecuente que un dibujo cambie distintas veces de significado durante el curso de la ejecución.

Tendencia a condicionar los tamaños de los objetos y el plan del dibujo a los espacios libres del papel.—Tiende el niño a dibujar las cosas completas, le cuesta mucho poner objetos que tapen en parte a otros, y su tendencia es la de llenar el papel; trazados los primeros esquemas, que se colocan en cualquier sitio, donde cae la mano, los espacios libres condicionan los tamaños de lo que en ellos se traza, y a veces es el plan lo que varía; por ejemplo: si el cielo queda muy grande, puede aprovecharse por una lucha de aereoplanos y transformar en una batalla la escena que al principio era muy pacífica.

La fantasía en el dibujo del natural. Tendencia a relacionar los modelos con escenas de la vida.—Es muy corriente en los niños que al dibujar un objeto del natural, que ellos consideran suficientemente expresivo, compongan una escena relacionada con el modelo; por ejemplo: se dibujan peces, y los niños ponen después el mar, barcas y pescadores.

Perturbación que causa en los niños lo muy expresivo.—Todo el interés que despierta el modelo, se desvía con el afán de representar lo que es, viéndose mal la forma; así pasa que los ojos de los animales nunca se colocan bien, son unos elementos demasiado expresivos para que el niño no se apresure a dibujarlos siempre precipitadamente, sin cuidarse de observar el lugar que ocupan. Algo parecido pasa con las patas de las aves.

Tendencia a empezar a dibujar por lo que se encuentra más interesante, indicándolo en mayor tamaño.—Como consecuencia de la falta de plan, se empieza por la parte que llama más la atención, y como al dibujarla no se tiene en cuenta su relación con lo demás, se indica como si nada más tuviera que hacerse, por lo que generalmente se le da un tamaño excesivo. Dibujábamos en el campo, con los alumnos, un grupo de chopos muy altos y en el pie una barraca. A pesar de haber hecho antes una observación sobre las relaciones de altura, resultando que los árboles eran seis veces más altos que la barraca, ésta se hizo casi siempre demasiado grande.

Precipitación, atolondramiento.—La rapidez es una de las características del dibujo de los niños. Estos son a su modo exageradamente impresionistas; lo que no ven en un momento, es difícil que les llame la atención, y de nada sirve, cuando los niños son pequeños, que tengan largo tiempo el modelo ante sus ojos.

Timidez e indecisión.—Así como lo anterior es más característico en los niños, ésto se observa con mayor frecuencia en las niñas.

Copia de los compañeros.—Siguiendo la ley del menor esfuerzo, son muchos los que encuentran más cómodo copiar esquemas del compañero, que buscar una interpretación del modelo. Unas veces se imita para obtener un esquema más adelantado, que se adapte mejor á lo que el niño piensa; pero otras veces la gente menuda se limita a hacer una copia superficial, que después se aplica impropiamente a los dibujos, resultando esquemas raros, sin valor expresivo, que parecen en algunos casos desmentir las leyes de evolución.

La disciplina.—Todo lo que se diga en la pedagogía general sobre las dificultades para obtener orden en la clase, puede repetirse aquí y añadir algo más, pues en la enseñanza del dibujo es más difícil la disciplina que en una clase oral, pues en ésta el maestro tiene siempre fija la mirada sobre la totalidad; pero tratándose de dibujo, deberá destinar algún tiempo en ocuparse en lo

que cada uno hace. Tiene mucha importancia la disposición de la clase y su material. No dudo que gran parte de la falta de orden, de la precipitación y atolondramiento, es culpa de los métodos, que no se identifican con el espíritu de los niños; pero el profesor puede siempre hacer mucho para lograr disciplina, de buena manera y con verdadero sentido pedagógico; por esto es necesario que se dé cuenta de estos obstáculos y sus causas, para vencerlos.

Presunción.— Considerándose generalmente el dibujo como arte, muchos son los que creen que por el hecho de asistir a una clase y mal dibujar, son ya unos artistas o poco menos. No hablaré de la satisfacción con que llevan la caja de colores, unos, que están más atentos al efecto que producen en el vulgo que a poner de su parte el esfuerzo necesario para ser lo que aparentan; éstos, de todos modos, aspiran a artistas; pero en grados más elementales del dibujo, ya se encuentra esta desviación, que entorpece en alto grado la buena marcha de la enseñanza, porque lleva a un concepto erróneo del propio valer y a buscar resultados de relumbrón, insensibilizando para los goces puros, que sólo con la humildad en el trabajo se pueden lograr. Motivo de vanidad es, el dibujo, para muchos, que sin aptitudes para cultivarlo como un arte, no se conforman con aprovecharlo como utilísimo lenguaje; pero no corre menos peligro de caer en vana presunción el que se inicia en el dibujo con aptitud de artista, pues la demasiada extendida creencia en el infinito poder del genio, le lleva a esperarlo todo de sus facultades creadoras, y apartándose del fatigoso camino del estudio nunca llegará a obras serias; podrá su espíritu dar algunos destellos geniales que, deslumbrándole, no le guiarán como lo haría la clara y constante luz de un alma bien formada.

Obstáculos derivados del grado en que se encuentran los alumnos.—No me ha sido posible hasta ahora trabajar más en el sentido de clasificar mejor, por sus causas, los caracteres que acabo de apuntar. Mi tendencia es

determinar por una parte el desarrollo normal de los niños, y estudiar al mismo tiempo sus desviaciones o procesos viciosos. En el campo de esto último está gran parte de lo arriba mencionado; ello reporta las principales dificultades a la acción del profesor de dibujo; pero aunque todos los niños siguieran siempre un desarrollo normal, y el educador lo conociera exactamente en toda su extensión, siempre tendría dificultades para decidir métodos que hicieran pasar a los niños de un grado a otro más elevado, porque si lo supuesto aconteciera, los niños solos no llegarían a adaptarse completamente al desarrollo técnico, ni alcanzarían sus más altos grados y recorrerían su camino con demasiada lentitud. Al encontrarse el educador frente al nivel bajo de sus alumnos, choca con múltiples obstáculos que provienen de la dificultad de ser lo suficientemente activo y prudente para que toda su acción (actos, palabras, gestos, manera de presentar lecciones, etc.) se acomode al modo especial en que se encuentren sus alumnos, según su grado de desarrollo normal. La mejor clasificación de estos obstáculos se obtendrá formando muchas escalas de diferentes procesos mentales, para poder determinar lo que es la normalidad en los diferentes grados.

DISPOSICIONES FAVORABLES DE LOS NIÑOS QUE HAY QUE APROVECHAR PARA UNA BUENA ENSEÑANZA DEL DIBUJO.

Apuntaré primeramente unas ventajas mínimas que nos dan todos los niños, y otras máximas, según las aptitudes de los alumnos.

Entre las primeras tenemos el interés por expresar, que demuestran los niños con mucha viveza en su dibujo de fantasía, en el que fijan muchas de sus impresiones. Lo difícil es sujetarlos a la observación, y del mismo modo que cuesta más escuchar que hablar, pues

para lo último sólo basta dejar salir lo que pugna para manifestarse, así en dibujo interesa más el de fantasía y el de memoria que el de la copia directa del natural.

Pero este último interesa también mucho, porque trata de *representar* cosas. Contemplar la representación de la vida y de las cosas que con ella se relacionan gusta mucho, a grandes y chicos. Se comprende que la humanidad, en su infancia, reservara a la clase sacerdotal el cultivo del arte; la pintura y la escultura debían ser cosas sagradas; aun después, como un milagro, ha sido visto en el Renacimiento cada paso que dió la Pintura hacia el realismo, hacia el movimiento, la vida y la perspectiva. Representar la vida es como crearla de nuevo, humanizándola, haciéndola más comprensible y más asimilable.

Tenemos también, como ventaja para aprovechar, la atracción que se siente por lo vivo. Un puñal podrá interesar por su forma, materiales, etc.; pero si sabemos que perteneció a un personaje histórico, y con él se desarrolló un episodio trágico, se nos presentará mucho más interesante. Un animal vivo atraerá mucho más que uno disecado.

Lo movido gusta mucho a los niños; he aquí el placer que sienten en el cinematógrafo, aunque no comprendan nada de la acción que se desarrolla ante sus ojos. Por esta causa dibujan coches, tranvías y trenes.

Además, a los niños les gusta mucho moverse; lo que más les fastidia es estar quietos y escuchar pasivamente; el dibujo les permite satisfacer sus deseos de actividad.

Lo luminoso atrae también mucho. Comprendiéndolo así los comerciantes, que demuestran ser buenos psicólogos, tienen mucha preferencia por los anuncios luminosos. Yo he podido comprobar que unos modelos que no eran interesantes, se aceptaban con mucho gusto después de presentarlos en una forma que tenía partes luminosas.

Los colores vivos llaman también mucho la atención de los niños.

El profesor de dibujo hallará muy buenas disposiciones en los niños en la tendencia a imitarle y a dejarse sugestionar, y logrará grandes resultados, siempre que él viva intensamente lo que trata de enseñarles y ponga mucho entusiasmo, mucho cariño y lo mejor de su espíritu en los niños y en la función que desempeña.

Con lo apuntado anteriormente, pueden encontrarse muchos recursos para hacer atractiva la enseñanza y hallar excitantes para intensificarla y salvar los múltiples obstáculos que constantemente se presentan; pero todo ello radica en algo externo. La enseñanza debe ir dirigida a algo más profundo: hay que desenvolver la actividad de los niños de modo que los excitantes surjan de su mismo espíritu. El sentimiento de dignidad es lo primero que hay que desarrollar, dignificando también en primer lugar el trabajo. Claro es que en nuestra desorganizada o bajamente organizada sociedad, muchos sienten horror al esfuerzo; esto es debido a que el medio ambiente está muy viciado, en que ellos no están bién formados, y los problemas que se les presentan no están a su alcance; pero no creo que haya nadie en el mundo que no sienta una gran satisfacción, después de haber luchado, venciendo una gran dificultad; pues si al niño se le pone en condiciones para que pueda experimentar a menudo estos goces, no se conformará después en ser un ente pasivo ni en aceptar como suyo el trabajo de otro, porque le ofendería en lo más íntimo; al contrario, sin darse cuenta buscará las dificultades para resolverlas, ejercitándose constantemente y desarrollándosele un profundo amor al saber. No sólo los hombres, todos los seres vivos tienden a un desarrollo completo y armónico; desarrollo que pocos alcanzan, pero todos y los más sanos, con mayor viveza tienen el santo anhelo de llegar a él. Esta fuerza es la que hay que aprovechar, ella sola nos llevará a la victoria; pero ¿dónde está?, ¿cómo se manifiesta?; poco sabemos, desgraciadamente. La espontaneidad, si la tuviéramos, quizá nos llevaría a ella; pero estamos muy viciados. La Ciencia debe iluminar-

nos; por el estudio del alma del niño se llegará a conocerla.

Las ventajas que acabamos de apuntar podemos encontrarlas en todos los individuos, hasta en los peor dotados. En cambio, siempre el profesor encontrará alumnos con aptitud para el dibujo, cuyas disposiciones favorablès podrá aprovechar en mayor grado. Unos demostrarán mucha habilidad manual, otros serán más observadores, quién demostrará más fantasía e imaginación o memoria. Cada cualidad parecerá indicar aptitud para desarrollar una determinada rama del dibujo o aspecto del mismo. El profesor tendrá puntos de apoyo en los niños para hacér interesante y fructífera su enseñanza; pero no debe explotar estas condiciones para lucirlas en resultados exteriores, sino que desde el momento que la enseñanza es general, y el niño debe poseer los elementos de cada rama del Dibujo, el profesor arrancará de lo que es fácil al niño para llevarle a lo que menos predilección tiene. En Alemania hay clases de dibujo para niños bien dotados; ésto, aparte del mejor provecho que pueden alcanzar, tiene la ventaja de separar de las clases a los alumnos más aplicados, y se evita el peligro tan corriente en caer muchos profesores, de atender sólo a éstos alumnos, olvidándose de que la enseñanza va dirigida a todos y de que son los más torpes a los que hay que atender con mayor solicitud. Además, ellos son los que presentan los grandes obstáculos, y gracias a ellos se plantean problemas profundos de la enseñanza del dibujo. ¿No ha adelantado muchísimo la Pedagogía como consecuencia de la enseñanza de los anormales? Es de suma importancia saber el máximo de eficacia que puede obtenerse con un método pedagógico aplicándolo a niños que presenten el mínimo de aptitudes.

PARTE TERCERA

I

CÓMO SE ACOSTUMBRAN A HACER LOS MÉTODOS, Y PRINCIPIOS GENERALES DE LOS MISMOS

En esta parte vamos a estudiar problemas relativos a los métodos. El método debe ser un resultado del propósito del educador y del conocimiento del niño, y cuanto más complejos sean uno y otro, más difícil será elaborar métodos que satisfagan las exigencias creadas por los múltiples problemas que surgen. No obstante, esta ardua cuestión ha sido generalmente vista de una manera muy sencilla por los autores de métodos de dibujo. En todo método hay el propósito de ir de lo fácil a lo difícil; pero ¿saben la mayor parte de los autores mencionados en qué estriba la facilidad o la dificultad? ¿Se han documentado seriamente, han estudiado a fondo el niño teniendo en cuenta su desarrollo, gusto y aptitudes? Generalmente, el profesor juzga las aptitudes de sus alumnos según la mayor o menor adaptabilidad a su método; pero ¿son los métodos suficientemente racionales, basados sobre la psicología del niño, y se hacen teniendo en cuenta la complejidad de los problemas que la enseñanza del Dibujo presenta?

Lo que más preocupa al hacer un método, es hallar la manera de ordenar las materias; a esto se llega fácil-

mente cuando se desconocen los problemas. Tratándose de métodos de dibujo, el orden se acostumbra a tomar de la geometría. Si de arte decorativo se trata, se sigue la historia, u en otros casos se parte de tendencias científicas o filosóficas. No me ocuparé ahora de estos métodos, que aun se usan en España, de cuadernos cuadriculados y láminas de mal gusto.

Con un poco de imaginación es fácil llegar a componer métodos aparentemente pedagógicos, tomando bases completamente distintas y aun contrarias; por ejemplo: un maestro de París quiso hacer el alfabeto del dibujo, y buscó objetos cuya forma se parecía a las letras. Siguiendo el tiempo, podría hacerse un método en el que se dibujarían objetos y frutos característicos de otoño, de invierno, de primavera y de verano. Piensan unos que en la realidad nada está aislado y que todo se relaciona, por lo que hay que empezar dibujando conjuntos, terminando con el objeto aislado; en cambio, otros encuentran que, como el niño se fija más en el pormenor, es necesario ir de éste al conjunto.

Tomando como base observaciones incompletas del niño, se pueden hacer métodos muy seductores; por ejemplo: ¿Gustan al niño los juguetes? Pues búsquense los modelos entre ellos. ¿Son los niños unos apasionados por la acción? Entonces se empezará por la expresión de escenas violentas, terminando con el objeto quieto. ¿Toman el dibujo como movimiento? Pues que constituya una verdadera gimnasia.

Hay que huir de los métodos muy simples, en los que el orden se ve demasiado pronto. Actualmente no es posible resolver el problema con tanta sencillez; muchísimos son aún los puntos oscuros; gracias a que podamos empezar a plantear el problema y a determinar los principales factores que lo integran.

Mi ideal no es dar métodos concretos, sino los elementos y medios para hacerlos. Los mejores métodos serán los hechos a medida, según las circuntancias. El método debe estar encarnado en el profesor, quien debe

tener muchos recursos para actuar con éxito en el momento oportuno.

Más adelante veremos de una manera más precisa el mecanismo de los metodos, y mejor, un plan para formarlos; pero terminaré este capítulo enumerando las principales condiciones a que deben sujetarse los métodos.

PRINCIPIOS GENERALES DE LOS MÉTODOS

1. Los métodos deben basarse en el desarrollo técnico de las diferentes ramas del Dibujo, pensando en la estructura especial de cada una de ellas; por ejemplo: en el dibujo geométrico hay que tener en cuenta el desarrollo de la geometría, pues no es posible alterar el orden lógico de la misma. Esto quiere decir que para hacer métodos es necesario ser técnico; claro es que esto no basta; desgraciadamente, el criterio imperante en las oposiciones de dibujo es sólo conceder importancia a esto, abandonando en absoluto los demás factores.

2. Pero como el desarrollo técnico de lo que se enseña, en la forma que lo concibe el profesional, no va de acuerdo con la evolución mental del niño, es necesario conocerla para acertar en la manera de enseñarlo y ponèr de acuerdo uno y otra.

3. Para la formación de los niños conviene que sean los métodos esencialmente activos, creando en ellos el interés por la enseñanza misma y su objeto, desarrollando la actividad especial que se requiere para adoptarse el desarrollo técnico de la enseñanza.

A todo el mundo le gusta interpretar cosas por medio del dibujo; pero se quisiera encontrar un resultado sin esfuerzo, de modo que la imagen del modelo surgiera en el papel con sólo mover el lápiz; lo que no gusta es el trabajo de observar, de buscar metódicamente en el modelo posiciones de líneas, proporciones de masas o relaciones de claro oscuro. Los métodos debieran despertar el interés por buscar y el gusto por ejercitarse. Desarrollada la actividad y dirigida hacia el objeto de la

enseñanza, ella misma incitará al alumno hacia el estudio. Hay que pedir siempre a los alumnos un esfuerzo proporcionado a sus aptitudes, un esfuerzo que puedan vencer.

4. Como he dicho, el verdadero dibujo se basa en buscar cosas desconocidas de los objetos que no interesan nada a los niños; por esto si se sigue el desarrollo lógico de cada rama del dibujo, sin tener en cuenta los gustos de los niños, éstos se fastidian; por esta causa creo que los métodos deben partir de lo que les *interesa* a lo que les *conviene* y *no les interesa*.

5. Por lo que deberán ir de lo particular a lo general, elevándose del hecho a la ley, y, de lo concreto—por medio de objetos vistos tal como se encuentran en la Naturaleza—a lo abstracto, por el conocimiento de las formas puras y del aspecto gráfico de las mismas.

Al partir los métodos de lo conocido a lo desconocido, deben tenerse en cuenta las leyes de las asociaciones de ideas para que se hagan buenas series uniendo lo nuevo a lo conocido.

6. Todos los ejercicios deben estar subordinados a un plan de conjunto.

7. En cada ejercicio debe determinarse la principal dificultad que hay que vencer, y debe estar preparado de manera que el problema pueda comprobarse. Primeramente se harán resolver problemas preparados, para enseñar después a plantearlos, pues el plan a seguir deberá estar muy determinado al principio para desvanecerlo poco a poco hasta obligar a que el alumno lo busque; por esto es tan necesario que los métodos hagan trabajar el espíritu de los niños en las distintas direcciones que convenga, según el plan propuesto, para que desarrollándolo puedan resolver los problemas por su cuenta.

8. Aunque una serie de ejercicios vaya a un mismo fin, deben presentarse de maneras variadas para evitar el cansancio, insistiendo sobre una misma dificultad en diferentes formas para sostener el interés.

9. Teniendo que ser la enseñanza del dibujo en la escuela primaria siempre colectiva, los métodos deben adaptarse al grado medio de la clase, pero hechos con cierta amplitud, de modo que puedan aprovechar a los alumnos más avanzados y más atrasados de la clase.

10. Debiendo ser los ejercicios bastante calculados para llegar al fin propuesto, deben aparecer espontáneos, y, sobre todo, hay que evitar siempre, siempre, llegar a un resultado feo por la preocupación de que es pedagógico.

11. Al hacer métodos de dibujo deben tenerse en cuenta las conclusiones de la Pedagogía general, pensándose en algo más que en la parte especial del dibujo, como en las cuestiones de disciplina o en crear un ambiente de cordialidad y respeto entre los profesores y alumnos, fomentando el entusiasmo por el trabajo y el espíritu de humildad que debe presidirlo todo, manifestando siempre el alto fin de lo que se enseña. No hay ninguna enseñanza que esté completamente separada de la educación general, y las especialidades, que sólo deben ser partes de un conjunto, se unen por sutilísimas e íntimas relaciones que el profesor debe tener siempre en cuenta.

II

BASES DIFERENTES DE EJERCICIOS Y CRÍTICA DE TRABAJOS

Toda enseñanza metódica consiste en un conjunto de ejercicios enlazados entre sí y ordenados según un plan. Con la clasificación de modelos tenemos elementos para hacer dibujar a los niños del natural, pero esto no basta; debemos pensar la manera como deben ser ejecutados los ejercicios. Un mismo modelo puede colocarse de maneras distintas; él puede ser el tema de lecciones muy diversas. Al pensar en estos problemas de aplicación práctica, se me ocurrió una clasificación de las diferentes maneras con que se puede actuar sobre los educandos, ordenándolas en forma clara que facilite su consulta y el rápido manejo de los diferentes factores que constituyen los elementos principales para la confección de métodos. Primeramente vendrá la clasificación de las distintas bases de ejercicio, y después las diversas maneras de hacer la crítica de los trabajos de los alumnos. Estas maneras de actuar se refieren especialmente al dibujo realista de observación, el de fantasía y memoria. En la cuarta parte de este libro, presento unas bases de ejercicios correspondientes a la composición decorativa.

BASES DIFERENTES DE EJERCICIOS

1.ª *Modelo fijo siempre a la vista de los alumnos.*— Es como se acostumbra a entender el dibujo del natu-

ral. La mayor o menor altura del modelo vendrá determinada por la naturaleza del ejercicio y las dificultades a vencer. Podrá variar esta base en las formas siguientes:

a) Se coloca el modelo y se deja dibujar a los niños sin explicarles nada, antes, después, ni el en curso de la ejecución. Tampoco se les dice nada respecto a sus dibujos. Esta manera de proceder sirve para los ejercicios de *sondeo* que es necesario hacer en una clase cuyos alumnos no se conocen, o siempre que se quiera saber lo que espontáneamente harían los niños en un caso determinado. Puede tener un valor pedagógico cuando a mediados o a últimos de curso se hacen ejercicios como examen, pues aparte de la utilidad que tiene para el profesor poder conocer lo que hacen sin su influencia los alumnos y el rendimiento de su enseñanza, éstos, teniendo conciencia de la mayor responsabilidad que contraen, ponen mucho más interés en su trabajo.

b) Se coloca el modelo, y sin explicar nada, se invita a los alumnos a que lo dibujen espontáneamente: I, en el ángulo del papel, en pequeño, para después de la corrección hacerlo en grande; II, en el mismo papel, a su tamaño definitivo; III, en papel aparte, en pizarra o encerado. Las explicaciones del profesor vendrán siempre sobre el resultado del primer tanteo. La utilidad de esta manera de proceder, se funda en que puede apreciarse el grado en que está cada alumno, para hacerle las observaciones convenientes; esto se presta cuando no se conoce a los discípulos y se quiere sacar ya algún resultado.

El modelo se destacará sobre un fondo liso o sobre ninguno. En el primer caso, se aisla, por lo que se puede apreciar mejor su forma: en el segundo, si se destaca sobre otros objetos, la dificultad crece, lo que puede utilizarse con alumnos adelantados, pues es bueno acostumbrarse a ello, por presentarse generalmente las cosas así en la Naturaleza.

c) El modelo estará con fondo liso o sin fondo. An-

tes de empezar a trabajar los niños, el profesor hará una explicación sobre la forma del modelo, su aspecto gráfico y el plan a seguir. Según convenga, hablará de todos o de alguno de estos extremos. Las explicaciones previas tienen la ventaja de concentrar la atención de los alumnos sobre los puntos más importantes del ejercicio, preparar su espíritu para una acción eficaz.

d) Como en el caso anterior, el profesor explicará todo cuanto crea oportuno sobre el objeto y plan a seguir; pero el modelo estará colocado sobre un fondo en el que habrá líneas o figuras u otros elementos auxiliares para facilitar la visión del aspecto gráfico y las comprobaciones. El hilo o bramante colocado como diámetro del círculo en un cuerpo de revolución, un cuadrado o rectángulo de un color distinto colocado en el fondo para que se pueda relacionar la figura conocida con la forma que se desconoce del objeto que se va a dibujar, son auxiliares que aplicados oportunamente tienen un gran valor pedagógico.

e) Como en los casos *b)*, *c)* o *d)*, pero auxiliándose el profesor con elementos movibles, como cartones (círculos, cuadrados, etc.), fotografías u otros objetos, para facilitar la visión del aspecto gráfico, las comprobaciones y las rectificaciones.

f) El profesor combina un modelo o agrupación de objetos con un fondo, en el que se destaca una figura plana (cuadrado, rectángulo, círculo, etc.), sin que lo vean sus alumnos. La lección empieza presentando sólo el fondo invitando a que dibujen la figura exactamente y exhortándoles a que se fijen mucho, pues de ello depende el que puedan dibujar mejor unos objetos que se irán colocando sobre el fondo. Dibujada la figura, se colocará un objeto, no presentando el segundo hasta tener dibujado el primero. Esta manera de proceder sirve para despertar el interés de los alumnos por el deseo de conocer el resultado final.

2.ª *Dibujo de memoria.* —Sin modelo. Puede hacerse:

a) Trazando lo que se ha dibujado en clase, inmediatamente o después de uno o varios días.

b) Dibujando cosas que no han sido objeto de lección, pero se han visto en clase o fuera de ella.

La utilidad del dibujo de memoria es muy grande, pues afirma lo que se aprende. Por otra parte, si el que dibuja del natural sabe que tendrá que recordar lo que hace, se fijará mucho más.

3.ª *Ejercicios de atención y memoria.*

a) Colocando un modelo fijo, pero cubierto con un cartón, de modo que al entrar los niños en la clase no vean lo que van a dibujar, descubriéndolo a ratos y volviéndolo a tapar. Esto aviva en alto grado la atención, pues cuando el modelo es visible, los niños miran mucho más intensamente que si pudieran observarlo siempre. El profesor puede sacar partido de la excitación que produce, y puede sostener mucho la atención cuando los alumnos piden que les deje mirar (¡qué más quiere el profesor!); negándose al principio, accederá después, anunciando que será muy breve la exposición; entonces, fija la mirada del profesor en sus alumnos, observará la tensión producida, y al notar el más leve signo de distracción hará ademán de tapar el modelo, lo que no verificará atendiendo a las súplicas de los alumnos, concediendo un nuevo plazo; pero siempre con la amenaza de cubrirlo. Los ejercicios que se derivan de esta base convienen en alto grado a los niños atolondrados, que en un momento *terminan* el dibujo sin observar el modelo, y al mismo tiempo sirve mucho para excitar a los indecisos y apáticos. Además, son de un gran valor pedagógico para la iniciación en el mecanismo psíquico de los actos del dibujar, a saber: 1.°, observación del modelo; 2.°, tanteo para dibujarlo; 3.°, comparación de lo dibujado con el modelo; 4.°, rectificación del dibujo; 5.°, comparaciones y rectificaciones sucesivas; para ello, el profesor separará estas etapas, por las que pasa el dibujante con rapidez e inconscientemente, y simplificará el mecanismo; por ejemplo: la primera

exposición del modelo servirá para llamar la atención a los niños, para que observen ciertas particularidades del mismo. Durante las siguientes hará mirar varias veces alternativamente al modelo y al dibujo, con el fin de apreciar las diferencias.

4.ª *Observación y fantasía.*—Se trata de hacer dibujar a los niños cuentos o narraciones leídos o explicados por el maestro, dándoles alguna forma del natural. Puede hacerse de las siguientes maneras:

a) Narrar una acción, presentando un objeto que intervenga en ella, sin decir a los niños que los dibujen, o llamándoles la atención sobre su forma.

b) Dibujar un objeto del natural y después proponer un tema que se relacione con el modelo.

c) Como consecuencia del dibujo de un objeto, los niños buscarán un tema o composición que se relacione con el mismo.

Principalmente, la manera *a)* tiene gran importancia para los niños pequeños; ella constituye un punto de enlace del dibujo espontáneo con el del natural.

5.ª *Dibujo de fantasía.*—Consiste en dar un tema, narrar algo o leer una acción para que los niños lo dibujen espontáneamente. En este caso, los niños no tendrán modelos a la vista; los objetos que entren en el asunto, tendrán que ser recordados. Lo importante en este dibujo es el esfuerzo que obliga hacer a los niños para combinar los distintos elementos que forman la escena para que la composición resulte inteligible.

6.ª *Dibujo libre.*—Consiste en dejar a los niños libertad completa de dibujar lo que quieran. Cuando el profesor desee conocer los gustos de sus alumnos y quiera documentarse sobre las cosas que más les interesan, podrá con éxito hacerles dibujar libremente, pues el niño llega así a una gran sinceridad de expresión.

7.ª *Dibujos al dictado.*—Se apoyan en esta base los ejercicios que consisten en dibujar algo que no está a la vista de los alumnos, y cuya forma o construcción sólo se indica con palabras.

Aparte de las derivaciones que tiene esta base en la enseñanza del dibujo geométrico, decorativo y de fantasía, también puede aplicarse al dibujo del natural, principalmente para cuestiones de perspectiva, proporciones y claro oscuro. Estos ejercicios dan un gran valor a la palabra del maestro, pues si no se escucha no es posible dibujar nada, llevando a los alumnos a un mayor grado de atención.

Ejercicios de observación sin dibujar.—Aunque muy poco se ha hecho en el sentido que se indica en esta base, creo de gran urgencia inventar ejercicios de esta clase. El peor enemigo, con el que constantemente debe combatir el profesor de dibujo, es la falta de atención de los alumnos; no se observa, no se mira suficientemente el modelo. Además, el dibujar del natural forma un proceso muy complejo; aunque el modelo esté apropiado al grado que se requiere para un caso particular y el alumno comprenda bien las observaciones que debe verificar, al hacer las primeras y apuntarlas sobre el papel pasa la atención a lo que ejecuta; vienen a veces ciertas dificultades técnicas, distrayéndose el que dibuja de sus observaciones. Como creo de mucho alcance pedagógico el descomponer el proceso del dibujar por sus actos esenciales para trabajar cada uno de ellos separadamente, si ya se han hecho métodos como el del americano J. Liberti Tadd, cuyo principal objeto es desarrollar la habilidad manual dibujándose mucho sin observar, es imprescindible no dejar desatendidos los actos de observación separados del dibujar, buscando después la relación de unos y otros para llegar al verdadero proceso normal.

9.ª *Descripción de la forma de los objetos o de su aspecto gráfico.*—Como en la base anterior, tampoco se dibuja: se observa el modelo y se describe de palabra o por escrito:

a) Con el modelo a la vista.

b) De memoria.

Los ejercicios de esta naturaleza obligan a observar y

al mismo tiempo a precisar las observaciones con palabras. Será muy útil a los niños para establecer una buena relación entre el lenguaje hablado y las formas de las cosas, y también tendrá un gran valor para los cursos normales de dibujo, pues el profesor, al hacer indicaciones a los alumnos, tendrá que explicar con precisión y claridad algo relativo a las formas de los modelos.

10. *Gimnasia de la mano.*—Esta base es diametralmente opuesta a las dos anteriores, pues tiene por objeto adiestrar la mano para los diferentes movimientos que corresponden al trazado de las formas de las cosas. Si las dos bases anteriores van contra el automatismo, ésta lo favorece. No puede tomarse esta base como el fundamento de un método, pues el dibujo debe ser mucho más intuitivo; pero en algunos casos particulares puede ser útil, sobre todo, si se armonizan estos ejercicios con los de observación. El amaneramiento pone constantemente en peligro el éxito de una buena enseñanza del dibujo; la relación entre la visión del aspecto gráfico del modelo y la ejecución del dibujo se desequilibra con mucha frecuencia, tomando la segunda una importancia desmesurada, con detrimento de la primera; parece que la *mano* corre más que la *vista*, lo que da por resultado que el dibujo contiene cosas que no obedecen a observaciones.

Los ejercicios pueden dividirse en dos grandes grupos:

I. Preparación de movimientos.

a) Trazado de líneas indicando el profesor el movimiento.

b) Con guías, siguiendo un contorno en hueco o el de un objeto adaptado al papel con el lápiz o un palito.

c) Trazado de líneas con modelo a la vista, sin indicar movimiento.

d) Tocar objetos y seguir sus contornos con la mano.

II. Sujeción de movimientos.

a) Cuadrícula.

b) Unión de puntos.

c) Calcos.

II. *Proponer temas para dibujar fuera de la clase y revisarlos en ella.*—Cuando el tiempo destinado al dibujo es escaso, puede emplearse este medio; además, conviene que los niños se acostumbren a dibujar en todas partes, pues la clase de dibujo debe ser un excitante que les lleve a interesarse por las formas de los objetos que se relacionan con su vida.

DIFERENTES MANERAS DE HACER LA CRÍTICA DE LOS TRABAJOS DE LOS ALUMNOS

A) CRÍTICA INDIVIDUAL.—A cada alumno separadamente:

I. *Autocrítica.*—El profesor invitará al alumno que mire nuevamente su dibujo, comparándolo con el modelo, y que él mismo señale las incorrecciones que hay en su obra. Parece a primera vista que cuando el alumno no sabe ya qué hacer, ningún defecto encontrará a su dibujo; sin embargo, mirándolo de nuevo, siempre ve algo que le escapó. Muchas veces sucede que el alumno encuentra mal su dibujo, pero ignora la causa; entonces el profesor puede llevarle la atención a partes determinadas; por ejemplo: qué te parece este trozo, esta altura, etc. Haciendo buscar con habilidad al alumno, se puede llegar muy a fondo.

II. El profesor, sólo de palabra, explicará los defectos y errores del dibujo, y dirá la manera de corregirlos.

III. El profesor, además de hacer la crítica del dibujo, trazará croquis o líneas en un lado del papel o en otro aparte.

IV. El profesor no solamente hará la crítica de palabra, sino que corregirá el dibujo trazando líneas, arreglando algo o trabajando un poco en el dibujo del alumno. Esta manera de proceder sólo sirve cuando es necesario animar a los alumnos o cuando sólo por explicaciones uno no es comprendido, así como también cuando

hay que enseñar un procedimiento nuevo. En lo posible hay que evitar esta manera de proceder, pues conviene que el alumno ponga todo cuanto pueda de su parte.

V. *Crítica individual hecha por los alumnos.*—Por turno, cada uno de los alumnos con el profesor, mira los dibujos de los demás y hace su crítica. Esto obliga a los niños a observar muchas más veces el modelo. También es muy útil en los cursos normales, pues se enseña a los alumnos a corregir.

B) Crítica colectiva. — Muchas veces, cuando la clase es muy numerosa y los ejercicios se ejecutan con rapidez, no hay tiempo para críticas individuales; entonse podrá actuar de las maneras siguientes:

I. Explicando los principales errores en que incurren los niños y la manera de corregirlos, sólo de palabra o trazando croquis en el encerado.

II. Mostrando, como en una exposición, todos los dibujos, haciendo el profesor la crítica. Para el dibujo del natural pocas veces puede tener utilidad esta manera de proceder, por la dificultad de verse el modelo en sus diferentes puntos de vista; en cambio, se presta mucho para composiciones decorativas, dibujos de fantasía, etc.

C) Como en el caso anterior, pero siendo los alumnos los que hagan la crítica.

ALGO MÁS SOBRE LA CRÍTICA

Queda aun algo que decir sobre el espíritu de la crítica de los trabajos de los alumnos. En general, la crítica debe ser alentadora; pero siempre teniendo mucho en cuenta la personalidad del alumno; es esta cuestión muy delicada, y la mayor cualidad del profesor es ser oportuno. Si se señalan con demasiada crudeza los defectos, se desalentarán muchos alumnos; pero es posible que a otros les perjudiquen los elogios, por llevarles a un concepto excesivo de sus méritos. El profesor de dibujo no

puede sustraerse a los problemas de la educación general, pues tiene una importancia inmensa para el éxito de su enseñanza especial el espíritu de sus alumnos. Es muy difícil que los educandos espontáneamente tengan un concepto exacto de su valer y de lo que saben; por una parte, del gran desarrollo técnico de sus estudios sólo han visto los primeros grados, los que no pueden ser bien comprendidos por la imposibilidad de darles su justo valor al no relacionarlos con el conjunto; esto da por resultado que se creen mucho más adelantados de lo que están, y vemos con pena cómo al querer extender la cultura, crece de un modo alarmante la pedantería. Frecuentísimo es el caso del alumno que por el mero hecho de asistir a una clase de dibujo, se cree ya un artista. Comprendo que el problema es difícil, pues para que el estudio sea eficaz, es necesario emprenderlo con humildad; pero, en cambio, hay que sostener constantemente el ánimo y la confianza de los alumnos; ¡se siente generalmente tanto horror por el esfuerzo!, y lo malo es que cuando se hace algo, se quiere una recompensa desproporcionada con el resultado práctico que puede obtenerse.

Debe el profesor de dibujo apoyarse en lo que el niño tenga más aptitud, para animarle a vencer lo que más le cuesta; debe tener mucho en cuenta la intención del alumno. Además, en lo que se refiere esencialmente al dibujo, debe el profesor, en la crítica, atacar el nudo de las dificultades, lo que constituya el fundamento del problema que hay que resolver; debe decir pocas palabras, pero justas y precisas, explicaciones muy concretas, pues las vaguedades desorientan al alumno.

III

EL PROFESOR DE DIBUJO Y EL MAESTRO

Consideraciones generales.—Al tratar en esta parte lo que a métodos pedagógicos de dibujo se refiere, creo oportuno decir algo sobre las cualidades que necesita poseer el encargado de dar esta enseñanza.

Como esta obra va dirigida a todos, y la enseñanza del dibujo no siempre se podrá dar en las escuelas primarias por personas competentes, creo necesario fijar los límites en que se puede mover el que de dicha enseñanza se encargue, según sea la preparación que en dibujo tenga. El dibujo puede ser enseñado en la escuela primaria por un profesor especial o por un maestro: al primero hay que exigirle una preparación completa; en cambio, con el segundo hay que ser más transigente, ya que con dificultad llegará a la cultura especializada del primero, siendo su preparación, según los casos, muy variable. Es evidente que para enseñar bien a dibujar se necesita ser un dibujante; pero esto no basta, es necesario saber enseñar. Aunque lo segundo es esencial, no puede prescindirse de lo primero; sin embargo, hasta un maestro que no sepa dibujar puede hacer mucho en pro de la enseñanza que nos ocupa; pero desgraciadamente ocurre que muchos tienen un concepto totalmente equivocado de lo que debe ser el Dibujo en la Escuela primaria, y aplican métodos antipedagógicos. Si éstos lograran orientarse, tener conciencia del grado en que se encuentran y comprendieran su posible radio de acción,

podrían colaborar, en su medida, a la obra de la divulgación de la pedagogía del Dibujo.

Toda obra de divulgación está llena de peligros. Un principio fundamental no puede ser bien comprendido si no se presenta como una síntesis obtenida por largos análisis; por ejemplo: uno sube a una montaña en una comarca desconocida; ¿podrá apreciar bien el valor real de cada uno de los accidentes que presenta el terreno en el panorama que desde allí se domina? En cambio, el que la conoce y ha recorrido toda la región, ve el panorama de modo muy distinto; donde el primero sólo veía sombras o manchas de color, el otro ve barrancos, caminos, etc. Al que estudió a fondo una cosa, los principios fundamentales se le presentan como algo vivo, muy completo y de una fuerza extraordinaria; porque en pocas palabras se resumen una gran cantidad de conocimientos. En cambio, el mismo principio es cosa muerta, de muy poco alcance para el que poco sabe, y no solamente ésto, sino que el concepto que de él tiene es falso, por ser demasiado estrecho. Todo vulgarizador con conciencia debe mirar con temor su propia obra, aunque él, lleno de buena fe habrá buscado lo más esencial de lo que quiere enseñar y procurará, después de ímprobo trabajo, sugerir ideas de conjunto, hacer sentir la inmensidad de lo que explica y la relación e importancia de cada parte; siempre con el empeño de presentarlo todo por el lado vivo, haciendo experimentar a sus alumnos choques con la realidad..... ¿Podrá en unas lecciones, por prácticas e intensas que sean, llevarles a la finura y claridad de espíritu que alcanzó después de tantas luchas? Y sin esta finura y claridad, los principios fundamentales de lo que enseña, jamás serán bien sentidos ni comprendidos, y lo que es peor, que cuanto más se divulguen, más toscamente serán tratados. Con espanto debe el vulgarizador mirar los últimos grados de degeneración en que caerá lo que con tanto amor y respeto había cultivado. El peligro no está sólo en que se sepa poco, sino en que se sepa mal, y lo peor es que

cuando sucede lo último viene la pedantería, que es el principal peligro de la vulgarización de la cultura. El pedante siempre sabe mal, aunque posea muchos conocimientos, aunque pueda lucirse en unas oposiciones, y es porque no sabe situarse en el lugar que le corresponde; se cree estar ya a una altura, y como las cosas no las mira desde su verdadero punto de vista, las aprecia mal. En toda enseñanza debería haber siempre una parte de moral involucrada en ella, pues la conducta que observe un alumno con relación a su estudio influye mucho en el resultado.

Las observaciones preferentes pueden aplicarse a todos los que conociendo poco el Dibujo quieren enseñarlo, aunque sea en sus grados elementales. Además, en las modernas orientaciones de la enseñanza del Dibujo, aparte de su valor práctico y utilitario, se le quiere aprovechar como educación estética. Mucho se habla en España del Arte en la Escuela. En teoría todo es muy bello; pero espanta pensar a qué manifestaciones del mal gusto se puede llegar si los encargados de las decoraciones escolares son personas que, a pesar de su buena voluntad, no tienen ni el gusto ni el criterio artístico suficiente que se requiere para tan delicada labor. Precisamente en cuestiones de Arte es donde es más fácil caer en la pedantería. El Arte ofrece el gran peligro de que bien o mal puede apreciarse en seguida, sin tener la menor cultura; no es como las matemáticas, la química o un idioma extranjero, de los que nada puede decir el ignorante. El Arte gusta o no gusta, y todo el mundo se cree capacitado para dar su opinión. Nada se puede improvisar; pero menos que todo una cultura artística. Lo puramente intelectual puede adquirirse, hasta cierto punto, forzando el estudio; pero en cambio para el Arte hay que educar en primer término la sensibilidad, y esto se adquiere muy lentamente. Pienso en otra ocasión tratar de los problemas de la educación estética. Creo que esta debe apoyarse sobre estudios psicológicos que determinen los diferentes grados en que es sentido y

comprendido el Arte y los distintos procesos de degeneración del gran Arte como fuentes del mal gusto, trazando escalas de evolución del sentimiento estético y estudiando sus desviaciones. Hay que saber hasta dónde llega el mal para curarlo. La poca eficacia de la enseñanza de Arte dada sin fundamento psicológico es debida a que se ha considerado a los alumnos sólo como ignorantes, pero con la suficiente sensibilidad para reaccionar frente a las obras de los grandes maestros. Las desviaciones del mal gusto no se han visto como enfermedades que hay que curar, sino como defectos que había que condenarlos para que desaparecieran, sin pensar que eran un síntoma de una manera total de ser el individuo que tiene mal gusto. Se ha dicho que basta la influencia de las grandes obras de Arte para educar el sentimiento estético. Indudablemente éstas son el gran remedio; pero ¿se sabe cómo hay que administrarlo? Más complejidad que en la enseñanza del dibujo veo en esta educación. Un niño que pudiera educarse en un medio en que nada viera ni oyera de mal gusto, podría desarrollar normalmente su sentimiento estético; pero cuántos y cuántos peligros corre constantemente la formación de este sentimiento, teniendo que vivir el niño muchas veces en habitaciones adornadas de una manera cursi e impresionándose en la calle por tantas y tantas manifestaciones de Arte degenerado. Hay que estudiar a fondo el mal gusto para conocerlo y encauzarlo después, depurando a los que lo posean y sensibilizándolos para lo bello. No es el mal gusto una enfermedad incurable.

EL PROFESOR ESPECIAL DE DIBUJO

Me refiero, claro está, al profesor de dibujo para Escuelas primaria y Normal. La primera condición es que debe ser artista y pedagogo. No es necesario que sea un gran artista en el más amplio sentido de la palabra, aunque puede llegar a hacer un verdadero arte de su peda-

gogía. Pero debe tener mucha sensibilidad, impresionándose por aspectos de la vida muy diversos. Debe poseer verdadero espíritu crítico, esta es condición indispensable, pues el fanático de una escuela determinada no podrá colocarse fácilmente en varios puntos de vista, no se impresionará por manifestaciones debidas a sensibilidades distintas de la suya, y corre el peligro de cometer injusticias con sus alumnos por no saber descubrir sus cualidades. Debe tener buen gusto y gracia, pues él debe ser uno de los que más fomenten el Arte en la escuela. Debe ser un buen observador para saber apreciar la realidad sobre la que debe actuar. No puede carecer de imaginación e inventiva ni de habilidad manual, porque tendrá que inventar constantemente, aun aplicando métodos resueltos, y con dificultad se le ocurrirán ideas sobre aparatos o manera de presentar los modelos a quien no posea capacidad constructiva y tenga sus manos torpes. Además, y esto es muy importante, debe ser razonador, capaz de explicar claramente sus impresiones, darse cuenta de su manera de hacer, sabiendo ordenar sus ideas. Esto último es difícil encontrarlo en los artistas, porque, generalmente, son unos inconscientes, trabajan sin darse cuenta de lo que hacen, se impresionan en la vida, reaccionan y pintan o dibujan; después, frente a su obra o boceto, reaccionan en el sentido de rechazar o aprobar lo que han hecho, según acierten o no a traducir su impresión, lo que le lleva más a la acción que a la crítica. Es natural que los artistas piensan mucho en sus obras; pero pocas veces llegan a razonamientos claros y precisos, y si llegan, tienen ellos poco valor, pues lo más vital y profundo de su acción no halla palabras que lo exterioricen, todo queda en la obra, y en realidad esto es lo que el artista se propone. Por lo que acontece muy a menudo, que artistas profesores frente a las obras de sus alumnos no saben explicarse claramente la impresión de desagrado o de aprobación que les causan, y no hallando palabras para guiar a sus alumnos, cogen el lápiz y corrigen por su mano. Estos,

que generalmente son los mejores artistas, eran, cuando estudiaban, los que descollaban en las clases prácticas de las escuelas de Bellas Artes, y en cambio eran muy torpes en las teóricas. Al contrario de otros de sus condiscípulos, que sabiendo mucha perspectiva, anatomía e historia del Arte, pintaban menos que medianamente. Estos últimos, en apariencia son los mejores profesores; ¡pero son tan poco artistas! Difícil es encontrar el término medio.

Preparación técnica del profesor de dibujo.—Debe ser un profesional formado en una buena escuela de observación, conociendo las principales ramas del Dibujo y practicando diversos procedimientos. Debe tener un amplio concepto del Arte y de su historia y conocer geometría, perspectiva y tener una idea general de la anatomía, poseyendo además una cultura desde el punto de vista de su especialidad.

Como pedagogo, el profesor de dibujo debe reunir todas las condiciones que se piden a todo maestro (1) y también estar especializado en la pedagogía del dibujo. Pero ante todo, el pedagogo y el artista deben fundirse en una sola y alta personalidad, en una acción única de apostolado llevada con fe, pureza, amor y constancia a alcanzar el supremo ideal de la enseñanza.

Su acción concreta.—El profesor de dibujo aplicará en toda su extensión los planes pedagógicos por medio de programas completos, revisará los métodos establecidos, procurando mejorarlos o adaptarlos mejor a los casos especiales. Será un entusiasta propagandista de la pedagogía del dibujo, orientará a los maestros, identificándose con su acción, hacia los buenos métodos pedagógicos, procurando crear un ambiente favorable, no sólo entre ellos, sino entre las familias de los niños, interesando a todos por los problemas de la enseñanza del dibujo.

---

(1) Veáse ***El Maestro***, por Luis de Zulueta. Ediciones *La Lectura.*

EL MAESTRO COMO PROFESOR DE DIBUJO

Muy diversas son las condiciones en que se encuentran los maestros españoles para aplicar el dibujo en sus escuelas, según sea su aptitud para el mismo y su preparación. Empezando por los que en mejores condiciones se hallen, diré que es mucho lo que pueden hacer en pro de una buena enseñanza del dibujo; pero en lo que se refiera a la parte exclusivamente especial y técnica del mismo, su acción siempre será más débil que la de un buen profesor especial, sobre todo en los últimos grados.

Desgraciadamente, el dibujo en nuestras escuelas normales está aún muy mal; aunque se mejorara, cosa que dudo por la manera absurda de hacerse las oposiciones para profesores de dibujo, tendríamos aún largo tiempo gran cantidad de maestros mal preparados, influídos por las láminas o por un natural vergonzante y cursi, inspirado en ellas. Los que tienen más aptitud o afición, o las dos cosas, procuran orientarse mejor y aprender en cursos de perfeccionamiento, donde ensanchan su horizonte, conociendo los nuevos métodos, llegando a ver bien la forma y a estar pedagógicamente bien orientados. Pero hay que tener en cuenta que aunque el maestro alcanzara el ideal más alto de perfección, la enseñanza del dibujo sólo constituiría una parte de su labor pedagógica, y nunca la podría intensificar como el que se especializara en ella. Mas, como he dicho, la labor que en dibujo pueden desarrollar los maestros bien preparados, es de suma importancia. Desde luego procurarán extender el dibujo a todas las enseñanzas y aplicarán después, en lecciones especiales, un programa completo.

Todo el que enseña a dibujar debe llevar rigurosamente a la práctica el principio de que la enseñanza va dirigida a todos, y que los niños más torpes son los que merecen la mayor consideración. En toda clase hay tres

o cuatro niños que dibujan bien, y fácil es encariñarse demasiado con ellos, dejando los últimos. La gran victoria del educador, la que llena de gozo su espíritu, es la obtenida en un caso difícil.

Por fin, el maestro, aunque dibuje todo lo bien que puede exigírsele y haya ampliado mucho sus primeros estudios, debe tener siempre presente, salvo casos excepcionales, que no es un técnico. Por una parte, es fácil que en la práctica se resienta de su primera enseñanza del dibujo en láminas de mal gusto y de ciertas preocupaciones que llevan al afán de una corrección y limpieza exagerada que hace preferir maneras de ejecutar al estilo de los litógrafos. Por otra, el no poder vivir constantemente el Arte y no mirar las cosas con frecuencia por su aspecto gráfico, puede llevarles a no apreciar bien ciertos escorzos, y en general a caer en los errores que provienen de la preocupación que se tiene por el concepto de lo que son en sí los objetos. Pero quien verdaderamente ama la enseñanza y con la más pura intención quiso ampliar sus conocimientos, perfeccionándose para ser digno de la alta misión que la Humanidad le confiara, pondrá toda su alma en su acción, sentirá anhelos de perfeccionarse más y más, examinando constantemente su conciencia para dar a los niños lo mejor de lo que en ella encuentre, procurando prevenirse contra lo impuro o falso, que siempre queda en el fondo del espíritu, y esto le llevará a ser prudente, a conocer su limitación y a aconsejarse con personas competentes cuando tenga que resolver cuestiones delicadas.

Hay muchos maestros que tienen afición al dibujo y disposición para su cultivo; pero nunca han dibujado del natural ni están enterados de los nuevos métodos. El concepto que generalmente tienen del dibujo es muy estrecho, lo que les lleva a tomarlo como una *labor* en la que lo más importante es tener buen pulso para trabajar con limpieza; como sienten con toda intensidad la influencia perniciosa de la lámina, frente al natural la perturbación de los escorzos es muy grande. Los cursos

de perfeccionamiento debieran en primer lugar atender a estos maestros, pues su aptitud para el dibujo les haría aprovechar mucho la enseñanza de los nuevos métodos. Interinamente no puedan perfeccionarse aplicarán, a vía de ensayo, el dibujo del natural, desarrollando un programa completo. Procurarán precaverse contra las perturbaciones de los escorzos, fijándose mucho en las deformaciones de los círculos y de los planos, por lo que procurarán dibujar ellos los modelos del programa observándolos antes mucho.

Por último, quedan otros maestros que nunca se han interesado por el dibujo, ni han demostrado aptitud para su cultivo. A éstos lo mejor es aconsejarles que prescindan de esta enseñanza, desterrando, desde luego, como todos los demás maestros, toda clase de cuadernos al uso, cuadriculados y sin cuadricular, y papeles y pizarras cuadriculados. Lo único que se puede hacer es empezar a interesarles por el espíritu de los nuevos métodos de dibujo. Para ello lo mejor es ensayar el dibujo libre en sus escuelas; nada cuesta hacerlo; nada hay que preparar, dejando a los niños que dibujen lo que quieran o narrarles algo para que lo ilustren. Con el dibujo libre, se obtendrán grandes ventajas; por una parte, los niños se interesarán, entrando con vida y animación en la clase, porque éste es *su dibujo*, es el que más íntimamente con ellos se relaciona. Interesándose los niños, se interesará el maestro, porque todo entusiasmo es contagioso, pues entonces los niños recobrarán su espontaneidad y el maestro descubrirá en ellos muchas cualidades que le pasaron inadvertidas. ¡Cuánta gracia e ingenio derrochan los niños en sus garabatos! Interesándose más por los niños, el maestro los conocerá mejor, llegará a una mayor compenetración con ellos y se pondrá en vías de comprender los nuevos métodos de dibujo, basados sobre estudios psicológicos de los niños.

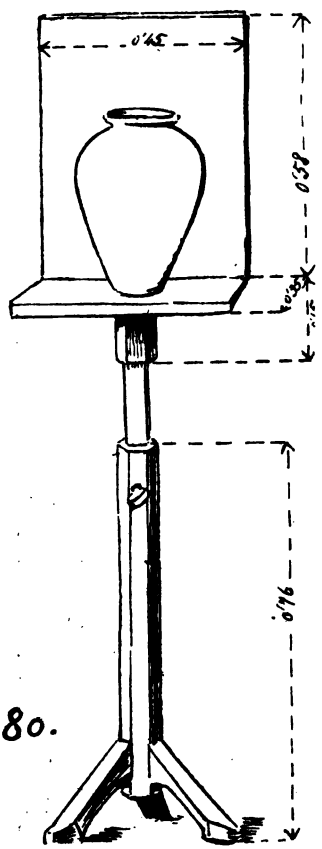
IV

LA CLASE DE DIBUJO Y SU MATERIAL

La clase, su arreglo y material constituyen un factor importantísimo para una buena acción en la enseñanza del Dibujo. Claro es que el local y su mueblaje es cosa muerta comparados con la acción del profesor, y aunque se ha dicho que ésta era el todo, que sólo con espíritu se suplía ventajosamente la falta de material, siendo esto cierto, pues sin él de nada sirve lo último, no por esto deja de tener suma importancia el mueblaje y su distribución para desenvolver y hacer más eficaz la acción del espíritu. Una parte de orden moral y otra técnica debemos distinguir en toda clase. La primera se refiere al espíritu de la misma, al ambiente especial que es necesario crear, ambiente favorable al orden, a la concentración, al estudio, para que resulte suavemente atractivo, en el que sea posible que cada uno demuestre una sana espontaneidad, con sencillez y distinción, siempre en una atmósfera de cordialidad y entusiasmo. La segunda se refiere exclusivamente al dibujo, y lo más importante es: *a)*, la colocación de los modelos, bien iluminados, a la distancia y altura convenientes para que cada alumno los vea según el fin de la lección; *b)*, la distribución y manera de colocarse los alumnos, teniendo en cuenta que el trabajo puedan hacerlo en buenas condiciones de iluminación, posición, espacio y material, sin descuidar la relación de unos alumnos con otros

según el grado, edad, estado de la vista, aptitudes, carácter de cada uno de ellos, etc. Y, por fin, las relaciones de los alumnos y el profesor para que éste pueda tenerlos a la vista, ya en conjunto, ya particularmente, al mirar los trabajos. El buen gusto, además, debe predominar en todo.

Tres tipos principales tenemos de clases donde pueden darse lecciones de dibujo: 1.°, en una clase corriente de una escuela primaria; 2.°, en clase especial de dibujo; 3.°, fuera de la escuela, en el campo, museos, etc.



80.

Primer tipo.—Es el más corriente tratándose del dibujo en la escuela primaria. En España no hay escuelas de esta clase con local especial para el dibujo, debiéndose dar en las mismas clases que las demás enseñanzas. Estas se componen de pupitres que no habrá más remedio que utilizar, colocando a los niños según el estado de su vista. Se necesitarán por lo menos dos porta-modelos, figura 80, en los que el modelo puede colocarse a distintas alturas. Como las clases son bastante anchas, muchas veces convendrá colocar dos modelos, pues con uno solo en el centro los niños colocados en los lados ve-

rían el modelo de manera muy distinta que los demás. Los niños dibujarán sentados con el papel sobre el pupitre; pero en algunos casos podrían levantarse todos o algunos, siempre que sea necesario ver el modelo algo por encima; pero entonces los niños deberían poner el papel sobre una carpetita o vade que cogerían con la mano izquierda.

En el Extranjero hay escuelas con clases con pupitres transformables que pueden servir para escribir y para dibujar.

Segundo tipo: Clase especial para el Dibujo.—Estas clases, con gran variedad de material, existen en todas las escuelas de enseñanzas secundarias y superiores. A nosotros nos interesan más las de las Escuelas Normales; pero tratándose de Escuela primaria nada de esto tenemos en España; no obstante, sería muy conveniente que se pensara en ello al edificar nuevas escuelas. En París se resuelve del siguiente modo: en cada escuela primaria hay una clase de Dibujo, que utilizan los niños del último grado (los demás dibujan en sus clases corrientes), y además, sirve para dar cursos de dibujo nocturnos para adultos. Desde el momento que en España tenemos también esta enseñanza y en ella se ha puesto el dibujo, sería hora de pensar seriamente en dotar de una clase especial de dibujo a las Escuelas primarias. Una clase especial para dibujo puede arreglarse de muy diversas maneras; desde luego establecemos dos grupos: 1.°, con material móvil, y 2.°, con material fijo. En el primero se comprende a toda clase bien iluminada, con caballetes, tableros con pie, atriles o pies para sostener una carpeta, etc., todo ello para colocarlo según convenga, agrupándose los alumnos de maneras diversas según las circuntancias.

En el segundo grupo se comprende a las clases en que la colocación de los alumnos viene condicionada por el material. Para el dibujo del natural o yeso hay las divisiones para cada alumno como en nuestras Escuelas de Artes y Oficios y los semicírculos de las Escuelas de

Bellas Artes. Para las primeras se exige un modelo para cada alumno, y para los segundos basta uno solo para todos; pero varían mucho los puntos de vista. Pueden los alumnos ponerse en dos filas, unos detrás de otros, formando calles, con el modelo en el centro y en un extremo. Y, por fin, pueden utilizarse gradas con atriles de un ancho suficiente para cuatro o cinco alumnos; de este modo todos ven el mismo modelo con ligeras variaciones perspectivas; es la distribución que hemos adoptado para el Curso permanente de Dibujo, y es el que se usa en la magnífica Escuela Normal de Maestras de Bruselas y en algunas escuelas secundarias de allí. Tiene la ventaja de que el profesor domina a todos sus alumnos, y puede dar lecciones de conjunto, con explicaciones previas, cosa imposible cuando los alumnos están diseminados.

Para el dibujo geométrico y decorativo deben usarse mesas o tableros con pie como los ingenieros y arquitectos. En el Curso permanente de Dibujo tenemos mesas especiales para los citados trabajos; pero en las mencionadas escuelas belgas tienen un material excelente, que consiste en unas mesitas con pie de metal, sujeto en el suelo, cuyo tablero puede subir y bajar y tomar todas las inclinaciones, sirviendo para todos los usos de la clase.

Tercer tipo: El dibujo fuera de la clase.—Es sumamente útil dibujar en cualquier parte; si la escuela tiene patio o jardín, se utilizará siempre que se pueda, para dar al aire libre lecciones de dibujo. Pueden usarse caballetes; pero tratándose de dibujo elemental, lo mejor es cultivar el croquis. Para esto, cada alumno tendrá una carpetita o vade. Conviene mucho que los niños se acostumbren a dibujar de pie; de este modo, la clase de dibujo podrá llevarse al campo, a los museos, etc.

V

LA LECCIÓN: SUS TIEMPOS

A pesar de lo muy diversas que pueden resultar las lecciones según sus bases, pág. 204, hay algo común a todas o a la mayoría que debe tenerse en cuenta.

Suponiendo que al actuar un profesor de dibujo ha hecho antes las pruebas suficientes y los ejercicios de sondeo para averiguar el grado de sus alumnos, fijará el programa que va a seguir; pero cada lección, aunque sea parte de un conjunto, necesitará una preparación especial, por lo que será bueno pensar en sus diferentes fases.

1.ª *Se prepara la lección fuera de la escuela.*—Se mira el programa, pensando en la relación del ejercicio que tiene que ejecutarse con la totalidad del primero, para tener presente el principal fin pedagógico de la lección, y se medita sobre la manera de llevarla a cabo; por ejemplo: en lo que se dirá a los niños, en la manera de colocar los modelos o exponer los temas, en la elección de elementos auxiliares, etc.

2.ª *Preparación en la escuela.*—El profesor estará siempre en clase un ratito antes de empezar la lección, para preparar lo que convenga y colocar los modelos. Esto último, cuando se trata de dibujo realista del natural, tiene suma importancia y sus dificultades, por lo que debe verificarse concienzudamente, colocando los modelos donde se crea mejor, según el fin de la lección

y mirándolos de los más diversos puntos de la clase, colocándose en los mismos puntos de vista de los niños para comprobar si se acertó.

3.ª *Principio de la lección.*—Los niños deben acomodarse al ambiente especial que se requiere para el buen desarrollo del ejercicio. Antes que todo hay que cuidar del estado de ánimo, del espíritu de los alumnos, preparándoles para llevarles insensiblemente a concentrar su atención sobre lo que se desea. Da buen resultado empezar a recordarles algo conocido que se relacione estrechamente con lo que se va a ver; orientarles después sobre lo que se va a hacer, explicándoles su utilidad, dándoles, si se cree oportuno, las ideas principales sobre el plan a seguir; pero todo ello dicho de una manera muy sobria y expresiva para que la atención se fije sobre lo más culminante.

4.ª *El trabajo de los niños.*—Tan pronto como éstos empiezan a trabajar, se les mira en conjunto para ver a los que se distraen o no enfocan el ejercicio como es debido, procurando entonces, si son pocos, llevarles al ambiente general de trabajo. Se inspeccionará lo que hacen en conjunto, después se mirarán los trabajos individualmente; pero no perdiendo nunca de vista el conjunto y el estado de espíritu de la clase, para hacer las observaciones generales que el momento requiere. Para dirigir bien una clase, es necesario una constante tensión de espíritu del profesor, y graduar bien la acción según las circunstancias, siempre variables, dando estímulos cuando el interés decaiga, o frenando a tiempo cuando el desorden se inicia.

Tiene suma importancia empezar bien la lección, de ello depende la mayor parte de veces el éxito de la misma.

5.ª *Fin de la lección.*—Terminada ésta y recogidos los dibujos, se mirarán los resultados y se pensará sobre el éxito o fracaso obtenido; así se obtiene la experiencia, y la acción del profesor se perfecciona.

VI

ALGO SOBRE LOS INSTRUMENTOS DE DIBUJO CON RELACIÓN A LOS PROCEDIMIENTOS TÉCNICOS

He dicho al tratar del profesor de dibujo, que necesitaba practicar diversos procedimientos, pues aunque como artista tenga preferencia por uno, varios son los que debe conocer, sobre todo los que más pueden adaptarse a la Escuela primaria. Cada procedimiento se amolda mejor que otro a una clase de estudios, y aplicándolo con oportunidad puede tener un gran valor pedagógico; así, por ejemplo, con el pincel podrá llegarse a unos resultados no asequibles con el lápiz, y viceversa. Las ventajas que el profesor puede obtener con la aplicación oportuna de los diversos procedimientos, pueden condensarse así:

a) El procedimiento, adaptándolo a las circunstancias, ayuda a una buena observación (veáse segunda parte del cap. VIII, pág. 183), y en general, a la obtención del fin educativo que se busca.

b) Si el procedimiento se adopta oportunamente, los niños obtienen en sus dibujos mayor resultado, lo que animándoles aumenta su interés.

c) Para combatir amaneramientos tiene gran utilidad el cambio de técnica; por ejemplo: si el amaneramiento proviene de fórmulas motoras que se traducen en contornos (tiranía de líneas, pág. 180), se combatirá usando el pincel y reduciéndolo todo a manchas.

Los tres instrumentos principales, el lápiz, el pincel y la pluma, dan una gran diversidad de procedimientos. Diré algo de los mismos con relación a la Escuela primaria y Normales.

Lápiz.—Aquí comprendo los procedimientos que se deducen del manejo del lápiz de grafito (plomo), del compuesto, de los lápices de colores, del carboncillo, del pizarrín, de la tiza blanca y de colores y de los pasteles. Su objeto es siempre aplicar un polvillo negro, blanco o de color sobre un papel, pizarra o encerado. El lápiz de grafito o de mina de plomo es el más corriente, y por esta razón tiene suma importancia usarlo en la Escuela primaria, pues es el que más se presta para toda clase de croquis. Hay que tener muy en cuenta la numeración de estos lápices, que indican su grado de fuerza; los blandos sirven más para las masas (paisaje, claro oscuro), y los duros para determinar líneas precisas (dibujo geométrico). Los excelentes lápices Koh-i-noor y los A. W. Faber, marca «Castel», tienen 14 grados de dureza; pero resultan algo caros para las clases numerosas. Se recomiendan para la Escuela primaria los Faber de 10 a 15 céntimos, del num. 2, para el dibujo realista del natural, y del 3 para el geométrico.

Los niños tienen la tendencia de resolverlo todo a línea; pero no es el contorno expresivo del dibujante, sino una línea seca y rígida; el lápiz plomo les lleva a ella fácilmente; pero para contrarrestar lo primero y además dar mayor amplitud al uso del lápiz, puede usarse para manchas, no sólo para acostumbrarse a traducir valores de claro oscuro, sino para hacer formas totales por siluetas buscándolas por la masa y prescindiendo del contorno. Un dibujo de lápiz plomo con masas de claro oscuro es difícil de verificar, pues queda feo si las mediastintas se obtienen frotando. Las masas de valores se darán a punta seca, colocando el lápiz de modo que forme un ángulo agudo con el papel, para obtener un trazo ancho. Los niños deben acostumbrarse a prescindir de la goma; con ella pronto se llega al vicio

de borrar sin causa justificada, distrayéndoles de las observaciones y ensuciando y estropeando el papel. Sólo hay que borrar al principio, si se han trazado ligeras líneas, y para ello, hay que usar sólo gomas blandas, marca «Elefante», o de la misma clase. El profesor debe recomendar siempre al empezar un dibujo que las observaciones que se hagan se traduzcan al principio por trazos muy suaves hasta hallar la forma completa, pues la tendencia general es desde el primer momento dibujar con línea muy fuerte, lo que dificulta enormemente las rectificaciones.

El carboncillo.—Es base de un procedimiento muy usado en arte (estudios al carbón, de figura, paisaje, etc.) y que da excelentes resultados para traducir el claro oscuro con energía y suavidad, pues los negros son más intensos que los del lápiz plomo, y además permiten desvanecer los tonos. Tiene la ventaja de que puede rectificarse mucho. No voy a tratar ahora de las diferentes maneras como puede ser usado el carboncillo, pues todas ellas caen ya en una técnica superior a la que puede usarse en la Escuela primaria. El carboncillo se usa a veces como auxiliar, se utiliza para hacer el primer bosquejo en un dibujo al lápiz plomo, compuesto o pastel. En este sentido quizá pueda ser manejado en la Escuela primaria, pero desde luego en las Normales. De todos modos, será bueno hacer ensayos en unas y otras Escuelas para usar este procedimiento para problemas de claro oscuro. La necesidad de fijar los dibujos será siempre un inconveniente para las clases muy numerosas.

Lápiz compuesto.—Los mejores son los de la casa Conté, de París. No parece tener aplicación para la Escuela primaria. Se usa para la copia del yeso, generalmente, con esfumino, pero lo prefiero aplicado sin frotar, pues en el primer caso la masa unida queda mucho más opaca que la obtenida por una sucesión de trazos que dejan puntitos blancos o claros, dando vibración a cada valor oscuro; pero en esta forma el dibujo no es

fácil de rectificar, y siempre mucho menos que el carboncillo.

Lápices de colores.—Estos tienen gran aplicación en la Escuela primaria. Conviene usarlos de buenas marcas, aunque sean económicos; la mejor es la Faber. Pintar seriamente con estos lápices es sumamente difícil; en cambio hacer indicaciones de color ya es mucho más fácil, y además tiene la ventaja que no hay que fijar los dibujos, pues la substancia grasa que une el pigmento hace que aplicado sobre el papel no se borre. La manera de usar estos lápices es muy parecida a la del lápiz plomo, por lo que servirán para su manejo los ejercicios que se hagan de claro oscuro. Será muy bueno acostumbrar a los niños a usar sólo tres colores fundamentales.

Pizarras y encerados.—Muchos ejercicios preparatorios pueden los niños hacer sobre unos y otros. En Bélgica se han adoptado en todas las clases de Escuela primaria los encerados laterales extendidos a lo largo de los muros. Las pizarritas pueden ser muy útiles, siempre que sean lisas, pues hay que desechar en absoluto para el dibujo las cuadriculadas y rayadas. El uso de pizarritas y encerados puede tener un valor educativo para contrarrestar, cuando los alumnos tienen un excesivo aprecio de sus obras, este defecto; pues dibujando sobre una superficie que después debe limpiarse, se comprende que es necesario ensayar mucho antes de llegar a un resultado aceptable.

Tizas de colores y pasteles.—Las primeras, cuando son buenas, pueden considerarse como pasteles duros, que son los únicos que pueden entrar en la Escuela primaria y en las Normales. Los mejores son los Faber, marca «Castel», y los Hardtmuth; tienen la ventaja de ser muy rectificables los resultados por ellos obtenidos, y son excelentes para iniciarse en el color; pero en cambio presentan el inconveniente de que se borran con el roce, y si se fijan pierden mucho de colorido.

Pincel.—Da este instrumento muchos procedimientos,

como la pintura al óleo, la acuarela, la gouache, el lavado, el temple, etc. Sólo la acuarela y las manchas de tinta china pueden tener verdadera aplicación en la Escuela que nos ocupa. En el Japón se usa constantemente el pincel, y en los Estados Unidos, siguiendo la tendencia impresionista de la espontaneidad, le dan gran importancia. El uso de la tinta china debe preceder al de la acuarela; hay la misma relación entre una y otra que con el uso del lápiz plomo y los de colores. Los norteamericanos llegan a muy buenos resultados con sus siluetas de plantas, objetos y figuras sin dibujar, donde lo fundamental es apreciar la masa, prescindiendo de pormenores. También hacen mucho manchas a tinta china de varios valores y otras en color.

Para las aplicaciones decorativas tiene la acuarela gran importancia, así como para colorar dibujos al lápiz o a la pluma para ilustraciones, pues tiene la ventaja este procedimiento de ser muy manejable y práctico, pues no se borra como el pastel. El blanco de la gouache puede usarse para muchas aplicaciones, especialmente para dibujos de labores, pintando sobre un papel algo oscuro.

Pluma.—Los dibujos o croquis hechos a la pluma con tinta china o corriente tienen la ventaja sobre los dibujos al lápiz de que no se borran con el roce. A los alumnos de las Escuelas Normales les sería de mucha utilidad para ilustrar los apuntes o memorias hechos en otras clases. A causa de no poderse rectificar, no se presta la pluma para el estudio de la forma. Antes debe bosquejarse en lápiz; por esta causa, si se aprovecha el procedimiento para la Escuela primaria, debe aplicarse en niños del último grado.

Aplicaciones de papel recortado.—Puede considerarse como un trabajo manual, con el que puede llegarse a resultados muy artísticos. En nuestros Cursos de dibujo lo aplicamos como iniciación a la composición decorativa y a las combinaciones cromáticas. Para ello es necesario tener gran cantidad de papeles de todos los colo-

res, algunos vivos y muchos de tonos neutralizados, con el fin de hallar armonías muy diversas. Los resultados son parecidos a las obras de marquetería. Tiene el procedimiento la ventaja de que se combinan colores que no hay que hacer; además, se acostumbran los que desconocen el arte decorativo a ver elementos del natural, simplificados, destacándose por tonos planos sin sombras ni modelado que dé un carácter realista a la obra. Así, por ejemplo, al hacer un friso, se recortan unas hojas en un papel de color, se busca una combinación u ordenación, extendiéndolas sobre otro papel que armonice, y después se pegan.

Mezcla de procedimientos.—Pueden obtenerse muchas variedades, como, por ejemplo, dibujos al lápiz con toques a la pluma, dibujos a la pluma coloreados con lápices de color o acuarela, etc., etc.

Papeles para dibujar.—Desde luego, tanto para los niños como para los adultos, debe rechazarse para dibujar todo papel satinado como el de barba. Aun el más fino, debe ser un poco áspero al tacto. Para la acuarela se usará papel blanco; el mejor es el Watman; pero como es caro, puede usarse el Canson y el Marquilla. Para dibujo, puede ser de color, siempre claro, gris o amarillento; hay papeles que sirven para embalaje, no demasiado ordinarios, que pueden ser utilizados. Si se quieren obtener manchas poco recortadas con el pastel, lápiz o acuarela, deberá ser el papel de superficie algo granulada, como el papel Ingres para lápiz y pastel, y el Watman grueso para acuarela. El profesor de dibujo debe cuidar mucho del papel, pues es un factor que tiene su importancia.

Según las condiciones de la Escuela, puede convenir a veces que los niños dibujen en cuadernos, y otras en hojas sueltas.

VII

DETERMINACIÓN DE LA ACUIDAD VISUAL Y DE LA CEGUERA PARA LOS COLORES

En toda clase es necesario conocer el estado de la vista de los alumnos, para colocarlos de modo que todos puedan ver lo que el profesor les presenta. En una clase de dibujo, esta necesidad aumenta, por lo que creo es necesario llamar la atención sobre la manera, por cierto muy sencilla, de determinar la acuidad visual; además, en la enseñanza del Dibujo se usan colores, y como pueden no ser bien percibidos por los alumnos, sería conveniente también determinar en ellos las principales anomalías que pueden presentarse, para evitar un número de perturbaciones que esto origina.

Determinación de la acuidad visual.—No se trata de un diagnóstico que sólo puede hacer un oculista, sino de apreciar en conjunto la capacidad de cada alumno, para ver los objetos según las distancias, para colocar el profesor más cerca del modelo a los niños que posean una mala vista. El método que recomiendo, por la sencillez de su aplicación, es el de Snellen, adoptado por Binet a la Escuela. Consiste en una tabla formando un rectángulo de 0,18 m. × 0,115 m., en cuyo interior hay tres renglones de letras mayúsculas de medidas diferentes. Estas letras se han obtenido por medio de cuadrados de 7, 14 y 28 milímetros, cuadriculados, por la división de los lados, en cinco partes, siendo el grosor de los palos que forman las letras de una quinta parte del cuadrado. Esta tabla se encuentra en un artículo de Binet, Simón y Vaney, titulado «Recherces de pedagogie

scientifique, Anné psychologique 1905, página 234», y también se ha publicado en el boletín número 3 de la «Liga para la divulgación de la pedagogía del Dibujo».

Para determinar el estado de la vista, se fija la escala en la pared y al aire libre o bien iluminada, y se mide el terreno, señalando en el suelo una línea a cinco metros del muro. Se colocan cuatro o cinco niños sobre la línea y se invita a que escriban las letras que vean. Los que sólo vean las letras grandes tendrán mala vista; pero los que vean bien las pequeñas tendrán vista normal. Los que usen lentes no se los quitarán, teniendo en cuenta que los llevarán puestos cuando dibujen.

Ceguera para los colores.—Consiste en no percibir ninguno o sólo alguno de los colores. En el primer caso, como la ceguera para colores es total, el que la padece sólo percibe relaciones de claro oscuro, ve las cosas como fotografías; inútil es, pues, que intente pintar; en cambio, tiene ventajas para el dibujo monócromo.

La ceguera parcial puede manifestarse de las siguientes maneras:

a) Ceguera para el rojo y el verde:

Amarillo	Se ve amarillo.
Verde.	
Rojo.	
Anaranjado	
Rojo púrpura. . .	Se ve negro.
Verde azulado . .	Se ve gris.
Azul.	Se ve azul.
Violeta.	

b) Ceguera para el amarillo y el azul:

Rojo.	Se ve rojo.
Anaranjado	
Amarillo	
Verde.	Se ve verde.
Azul.	
Violeta.	

La ceguera *b)* es menos frecuente que la *a);* pero se dan casos de individuos que sólo la padecen de un ojo, quedando el otro normal. Para determinar estas anormalidades puede usarse el método de Holmgreen, que consiste en clasificar unas madejas de lana de diferentes colores; pero es más sencillo el método de Stilling, que consiste en descifrar unas tablas formadas por unos rectángulos llenos de unos puntos de color; unos forman como un fondo, y otros, de color diferente, indican cifras numéricas que el de vista normal descubre, pero no el que padece ceguera de colores. Diez son las tablas, y según no se descifra ninguna o algunas, la ceguera será total o parcial.

PARTE CUARTA

I

MECANISMO GENERAL PARA METODIZAR

Después de haber estudiado en la primera parte de este libro la finalidad de la enseñanza elemental del Dibujo y lo que se relaciona con su aspecto técnico; en la segunda, los caracteres principales del dibujo de los niños, y en la tercera, los recursos y medios que el profesor tiene para actuar con éxito sobre sus alumnos, veremos en esta parte las relaciones que existen entre unas y otras, procurando resolver los problemas pedagógicos que plantean.

He dicho ya, que el objeto principal que en este libro persigo es doble. Por una parte, he procurado dar materiales con la mayor pureza, destinándolos al profesor que se encuentre en condiciones de inventar métodos, para que pueda combinar estos elementos en la forma que le convenga; y por otra, me he propuesto dar metodizaciones resueltas, explicando antes el modo como fueron confeccionadas. Para ello he seguido un plan, cuyas líneas generales se concretan en lo que llamo *mecanismo general para metodizar*, o sea un estudio ordenado de los problemas metodológicos del dibujo. Para dar mayor unidad y claridad a las metodizaciones, aplico el *mecanismo general* a cada una de las ramas del

Dibujo, con el fin de hallar planes pedagógicos correspondientes a todas.

Quisiera que el espíritu que me anima, sea un acicate para despertar en todos el entusiasmo y el interés por los problemas que nos ocupan, incitando siempre a la acción creadora, y al mismo tiempo, desearía dar medios tanto más concretos y resueltos cuanto más necesaria sea una tutela.

FASES DEL MECANISMO GENERAL PARA METODIZAR

1.ª *Propósito.* — Antes de empezar toda metodización, pensemos en las materias objeto de nuestra enseñanza y los resultados que deseamos obtener. Si metodizamos el dibujo realista del natural, el geométrico o el analítico, empezaremos por elegir los modelos. Si el dibujo es de fantasía o se trata de composición decorativa, escogeremos los temas y siempre pensaremos, en uno y otro caso, en todo cuanto se relaciona con nuestro propósito.

2.ª *Estudio del desarrollo técnico.*—Cada rama del Dibujo tiene una estructura propia y una manera normal de desarrollarse; el profesor, como técnico, quiere llevar a sus discípulos a ella. Cuando él se propone que sus alumnos ejecuten algo, se pregunta: ¿Cómo debe hacerse ésto? ¿Cómo lo haría yo?

3.ª *Conocimiento de la realidad sobre la que hay que actuar.*—Determinada la manera normal para ejecutar lo que el profesor desea, se preguntará: ¿Cómo harían mis discípulos o los niños de tal o cual grado lo que yo me propongo? Esto lleva al estudio de los niños con relación al desarrollo técnico de cada rama del dibujo, dando:

a) Obstáculos que se oponen a nuestro propósito.

b) Disposiciones favorables de los niños que podemos aprovechar para nuestra acción.

4.ª *Planteamiento del problema metodológico.*—Para

ello es necesario determinar el conflicto. ¿Cómo vencer las dificultades aprovechando las ventajas?

5.ª *Estudios de los recursos y de las diferentes maneras de actuar del profesor.*—Para contestar a la pregunta anterior, será necesario que estudiemos los medios de que se dispone para resolver el problema. Por una parte, debemos tener en cuenta los principios generales de los métodos, página 201, y por otra, todos cuantos recursos estén a nuestro alcance (bases de ejercicios, crítica de trabajos, etc., pag. 204), para que junto con los demás factores del problema podamos resolverlo satisfactoriamente.

6.ª *Plan pedagógico.*—Este será el resultado de toda metodización y el punto de partida para su programa.

A).—Aplicación del mecanismo general de metodizaciones al dibujo libre o de fantasía

1.º *Propósito.*—Pensemos primeramente en el rendimiento que deseamos sacar de la aplicación del dibujo de fantasía en la Escuela primaria. Triple es nuestro propósito:

a) Queremos que con este dibujo los niños obtengan un lenguaje que les sirva para ilustrar la mayor parte, y si es posible, todas las lecciones de la escuela (1), como por ejemplo: las de moral, representando narraciones, las del lenguaje hablado y escrito, de historia, geografía, etc., pues todo se refiere a cosas o a sus relaciones y a personas que ejecutan algo; porque si la enseñanza debe partir de lo concreto, hasta lo que a primera vista parece más abstracto, como la aritmética, puede materializarse, siendo objetos los que se cuenten, y en ello puede entrar preferentemente el dibujo. Si los niños, a la par que redactaran lo que el maestro les enseña, dibujaran cosas que con la lección se relacionen, se fijaría en ellos con mucha más intensidad el contenido de la

(1) Consúltese *Le Croquis a l'Ecole primaire,* par J. J Sauvage et M. et Mme. L. Vandenhouten; Bruselas.

misma, y el maestro tendría una demostración de lo que sus alumnos aprendieron.

b) Nos proponemos también que el dibujo de fantasía no constituya sólo un auxiliar de las demás enseñanzas de la escuela, sino que tenga un valor educativo propio, contribuyendo directamente a la formación del niño.

c) Además, queremos aprovechar este lenguaje gráfico como un factor para la enseñanza especial del verdadero dibujo de observación.

2.° *Estudio del desarrollo técnico.* —Tomando este dibujo en los últimos grados de su desarrollo, entramos en el arte de ilustrar. Los dibujantes ilustradores de novelas cultivan el dibujo de fantasía con toda su complejidad; ellos representan figuras, animales, paisajes, edificios, interiores, toda clase de objetos, unidos siempre por una acción: es el mundo exterior con sus múltiples aspectos lo que deben dibujar; pero casi nunca del natural directamente, por lo menos en la misma forma que lo representan, pues tienen que imaginar muchas cosas, y siempre la composición de la escena. Este dibujo, cuando llega a una altura y no cae en degeneraciones tan corrientes en libros editados con un fin comercial, es de los más difíciles, porque para cultivarlo se requiere la formación de un gran artista, pero no especializado en la figura, paisaje, marina, etc., pues debe atacar todos los asuntos. Además, necesita mucha memoria para recordar formas, actitudes y expresiones, y mucha imaginación para combinar asuntos, y, sobre todo, buen gusto.

3.° *Conocimiento de la realidad sobre lo que hay que actuar.*

Obstáculos.—Pensando en lo que se dice en la segunda parte, pronto se aprecia la enorme distancia en que se encuentra el niño para alcanzar, no el desarrollo completo del dibujo de fantasía, sino un resultado más modesto. Si para ilustrar se necesita saberlo dibujar todo, y un niño al salir de la escuela, hasta cultivando un di-

bujo bien orientado, sólo se encuentra en condiciones de empezar un estudio serio del dibujo, pues no posee ni la atención ni la formación que se requiere, ¿cómo podrá ponerse en vías de ilustrar? ¿Será preciso que renunciemos a nuestro propósito? Todo estriba en que nos conformemos a aceptar como ilustraciones los inocentes dibujos infantiles; aceptándolo y procurando desde luego mejorarlos, veremos la posibilidad de cumplir nuestro propósito en lo que a *a)* se refiere.

Para realizar lo que en *b)* nos proponemos, se chocará con algunos obstáculos. Ventajas para la formación del niño tiene muchas este dibujo, y no tardaremos en verlas; en cambio puede presentar algún peligro, que es necesario poner bien de manifiesto para conjurarlo. El dibujo libre se recomienda para afirmar la personalidad de cada uno de los alumnos; pero si no se metodiza y no se procura dar a los niños recursos, puede en muchos casos degenerar en copias mal adaptadas de esquemas de niños más adelantados, y dar por resultado una falta completa de espontaneidad. Además, un dibujo libre completamente, que tan útil es para que el niño se manifieste y para que el profesor le conozca, puede degenerar en algo muy agradable, pero desmoralizador, pues no obligando a ningún esfuerzo, ya que el profesor nada exige, se sentirá antipatía por los ejercicios más intensos, y en cuanto al profesor, puede este dibujo ser base de ejercicios demasiado cómodos para no ser aprovechados muchas veces para salir del paso.

Pero donde se encuentran los mayores obstáculos es al querer llevar a la práctica el propósito que en *c)* se indica. El dibujo espontáneo de los niños llega a cierta altura en que expresa claramente lo que ellos se proponen, y puede ser utilizado como lenguaje gráfico a manera de ilustración; pero nunca puede compararse con el verdadero dibujo, y aun más, si esta manifestación espontánea no se encauza, sería necesario combatirla para poner a los niños en condiciones de observar bien el natural por su aspecto gráfico. Claro es que nos pro-

ponemos lo primero. Dibujando el niño de fantasía, exterioriza ideas por medio de esquemas adoptados, que no son más que simples fórmulas motoras obtenidas sin modelo de ninguna clase. Para dibujar sólo necesita mirar el papel, y al tener que representar objetos cuyo aspecto gráfico no ha sido observado, se conforma el niño con una grosera expresión esquemática del concepto que del modelo tiene. Además, con el dibujo espontáneo sólo se llega, a lo sumo, al grado de *d) 2)* de la escala IV, página 177, y su cultivo puede dificultar el paso a grados superiores.

Una de las cuestiones más difíciles de resolver es la que se refiere a la intervención de la figura humana en los dibujos de fantasía. Si la misión principal de este dibujo es la de representar escenas vivas, las únicas que pueden interesar a los niños, especialmente los pequeños, no es posible prescindir de la figura. El dibujo de fantasía debe llevar a la más amplia expresión del mundo que se ofrece a los ojos de los niños: la Naturaleza, el campo con plantas y animales, la casa con sus muebles y utensilios, constituyen el inmenso material de formas para dibujar; pero la vida y la acción debe unirlo todo, y esto no es posible sin la figura, porque es el nexo merced al cual unas cosas se relacionan con otras; sin ella no es posible el cuento ni su ilustración. Pero es muy difícil dibujar bien la figura; Kerschensteiner la excluye del dibujo elemental, porque no puede ser bien observada por los niños, desde un punto de vista serio del dibujo; pero Karrenberg (1) experimentó con 60 niños, de una edad media de nueve años, diez meses y medio. Se propuso que dibujaran el tema, padre, madre y niño saliendo a paseo, dibujándose cada niño con sus padres. Siguió un plan de 12 ejercicios en que les instruyó gradualmente por medio de observa-

(1) *Pädagogische Monographien*, VII Band; Otto Nemnich verlag, Leipzig, 1910.

ciones, colocando niños como modelo, y con indicaciones gráficas en el encerado. El resultado fué satisfactorio; pero Karrenberg no se aventura a asegurar que debidamente metodizado pueda tener éxito el dibujo de figura humana en la Escuela primaria; pero encuentra de poco valor la prueba de Kerschensteiner, y dice que antes no se haya experimentado debidamente, no se puede negar que el hombre es un buen tema para el dibujo en la escuela que nos ocupa. En cambio, en los Estados Unidos se ha implantado el dibujo de figura, sin las preocupaciones de los pedagogos europeos. Yo creo que aunque presentando la figura grandes dificultades, y llevando a representaciones groseras y amaneradas que pueden perjudicar al dibujo de observación, no debe ser excluída, desde el momento que reportará tantas ventajas. Si hay dificultad para dibujar la figura humana, también la encontramos para los animales y muchas plantas, y en general, sucede que hasta el objeto más sencillo no es posible que sea bien dibujado por niños comprendidos entre los tres y doce años. Hay que mirar más al resultado educativo que al material, pues se ha dicho que es mejor obtener *buenos* dibujos que *bellos* dibujos. De todos modos, creo que todo puede conciliarse, y éste es precisamente el problema. En la figura, como en todo, aunque por ser tan expresiva perturba más, puede estudiarse algo fundamental fácil de ver, que sirva de base a buenas observaciones. Los croquis esqueléticos usados por los norteamericanos, llamando la atención sobre las articulaciones y la posición de los miembros para hallar las actitudes de las figuras, puede solucionar en parte el problema.

Ventajas.—I. Los niños sienten gran afición por el dibujo de fantasía, les familiariza con el lápiz y les hace simpática la lección de dibujo.

II. Cultivándolo educan los niños su mano, llegando a cierta habilidad.

III. Se inician en la percepción de relaciones visuales entre los objetos y sus representaciones gráficas.

IV. Al ser aprovechado para representar escenas, llega a interesarse por el mundo exterior.

V. El niño se ejercita en expresar, pues con el dibujo de fantasía exterioriza ideas.

VI. Para formar esquemas y combinarlos, representando asuntos, el niño se ve obligado a pensar.

4.° *Planteamiento del problema metodológico.*—Comparando el desarrollo técnico con lo que pueden hacer los niños de tres a doce años, veremos que no es posible que lleguen a la verdadera ilustración; sus dibujos siempre serán inocentes, tendrán un carácter muy distinto del que obtienen los dibujantes. Además, puede constituir un peligro para el verdadero dibujo de observación; pero gusta a los niños. Estudiando lo que éstos pueden hacer en párvulos y en los primeros grados de la Escuela primaria, pronto se verá que sólo es posible prepararles para que más tarde entren en el verdadero dibujo de observación. Aunque se prescindiera en absoluto del dibujo de fantasía, no se podría privar a los niños que fuera de clase lo cultivaran (todos lo hemos hecho); además, el natural frente a niños pequeños es interpretado tan rudimentariamente como las formas que no tienen a la vista. Un método de trazados abstractos fastidia a los niños, por lo que lo más acertado es empezar por el dibujo de fantasía, formando como el tronco de donde partan las demás ramas del Dibujo. Dice Rouma: «Un pedagogo no se propondrá jamás enseñar las reglas de la sintaxis antes de que su alumno sepa hablar convenientemente. El estudio metódico de un lenguaje viene después de su conocimiento empírico. Lo mismo pasará en el dibujo, que es un lenguaje gráfico; hasta que el niño no comprenda toda la utilidad del mismo y no haya chocado con dificultades de perspectiva, etc., no entrará gustoso en un curso metódico de dibujo.» Comprendiéndolo así, en todas las naciones que verdaderamente se preocupan de la enseñanza del dibujo, la empiezan con el de fantasía. El problema que hay que resolver es el de aprovechar todas las ventajas

del dibujo de fantasía, procurando contrarrestar los obstáculos, desarrollando por una parte este medio de expresión, intensificando su enseñanza para que el niño pueda servirse del mismo muy pronto, pero enseñándolo de modo que se desarrolle de la manera más correcta posible, evitando las desviaciones e injertándolo al dibujo de observación.

5.° *Estudios de los principios generales de los métodos y de las diferentes maneras de actuar.*—Se leerán los principios generales de los métodos, pág. 201, para no caer en metodizaciones incompletas, obrando según las últimas impresiones. Los mismos principios servirán para revisar los proyectos de métodos pedagógicos y de programas. Después se revisarán las bases de ejercicios. Dada la índole de este dibujo, deberán hacerse los principales ejercicios según las bases quinta (fantasía) y sexta (libre), pág. 208. Por querer fundamentar en este dibujo, el del natural, nos serviremos de la base cuarta (observación y fantasía), *a)*, *b)* y *c)*, pág. 208, y teniendo en cuenta lo escaso del tiempo que se puede disponer en la Escuela primaria, pensaremos ejercicios incluídos en la base décimoprimera (proponer temas para dibujar fuera de clase).

Se dará después una ojeada sobre las diferentes maneras de hacer la crítica de los trabajos de los niños, pensando en las condiciones de la escuela, grado de los alumnos y demás circunstancias pertinentes al caso.

6.° *Plan pedagógico parcial.*—El dibujo libre o de fantasía será el punto de partida de todo dibujo; con él se iniciarán los niños en el gusto a dibujar, educarán su mano obteniendo los primeros recursos técnicos, empezarán a distinguir relaciones visuales entre los objetos y su representación gráfica, llegando pronto a un lenguaje que les servirá para ilustrar cuentos y narraciones y otros temas relativos a la enseñanza de la escuela. Para ello será necesario seguir en lo más sano la evolución del dibujo espontáneo de los niños, pero intensificando la enseñanza, para que dicha evolución se haga con la

mayor rapidez posible, dando al niño esquemas expresivos a su alcance, más correctos que los que generalmente adopta, que satisfagan su anhelo de expresar escenas de la vida y le eviten de caer en maneras absurdas de representar las cosas, como le acontece copiando superficialmente lo que hacen niños mayores o siguiendo su tendencia analítica, que le lleva a dibujar todo cuanto sabe de las cosas, sin fijarse en la disposición de sus elementos o prescindiendo de las leyes más rudimentarias de la perspectiva.

Puestos los niños en condiciones de ilustrar, aunque sea con los esquemas más rudimentarios, un cuento, puede iniciarse el dibujo del natural. El cuento representa una acción cuyos actores serán unos inocentes monigotes; pero estos graciosos personajes necesitarán cosas, y del fondo vivo de la acción, unidos completamente a ellos, surgirán los objetos que van a servir de modelo para ser dibujados por los niños. Al principio los objetos serán algo accesorio de la acción, y poco a poco irán destacándose, llevando el interés de los niños, primero hacia los objetos, después hacia sus formas, y por fin hacia su aspecto gráfico. De este modo surgirá del dibujo de fantasía, el del natural realista de observación, para diferenciarse cada vez más el ascender en la Escuela primaria, llegando a constituir la rama más importante del Dibujo. No obstante, el dibujo de fantasía, aunque decreciente en importancia, continuará llegando, completamente transformado, a los últimos grados. El estudio de la perspectiva se hará en parte con el dibujo del natural realista, y también con el dibujo de fantasía. Fijándonos en este último, se aprovechará la composición y el arreglo de la escena para estudiar las leyes perspectivas fundamentales. Para ello, se combatirá la tendencia analítica de representar el terreno en planta, aprovechándose la otra tendencia que siguen muchos niños, por lo que al principio se procurará que los esquemas se hagan siguiendo la misma dirección; muy pronto se harán plantar sobre una horizontal, resolvién-

dose los asuntos en primer término; después se pondrá otro término, añadiendo más tarde un fondo de montañas, llegado por fin al horizonte y a la concepción del plano del terreno. Durante este tiempo se habrá estudiado la disminución de los objetos con la distancia, con ejercicio para proporcionar. Cuando se comprenda lo que el horizonte representa, se estudiarán las leyes de convergencia; después los cambios de horizonte, estudio complementario al del natural, en el que se verán las deformaciones de las caras en escorzo de los cuerpos poliédricos.

La figura humana entrará desde el primer momento; se intensificará la evolución que siguen los niños, pasando del renacuajo al frente, procurando evitar que pongan los brazos en la cabeza. Se harán inventarios completos de frente, colocando un niño de modelo, se pasará al perfil, evitando desde luego caer en los tipos absurdos de transición, por lo que en el momento oportuno se insistirá mucho, con ejercicios que impresionen, en que sólo debe dibujarse lo que se ve, con exclusión de toda parte oculta.

B.—APLICACIÓN DEL MECANISMO GENERAL DE METODIZACIONES AL DIBUJO REALISTA PERSPECTIVO DEL NATURAL

1.° *Propósito:*

a) Por una parte, deseamos que los niños de la Escuela primaria sean capaces de trazar un croquis realista del natural, suficientemente correcto, para que dé una idea clara del objeto representado; además, como esto es el fundamento indispensable para cualquiera modalidad del Dibujo, nos proponemos que hallen en su estudio todo cuanto tenga de esencial para la observación del aspecto gráfico, y al mismo tiempo sirva de iniciación, para que puedan ponerse en condiciones de dibujar cualquier forma.

b) Con este dibujo debe contribuirse poderosamente a la formación del niño.

c) Debe ser un auxiliar para todas las enseñanzas de la escuela.

2.° *Estudio del desarrollo técnico.*—Parte de lo que voy a tratar ahora lo tenemos en la primera parte del capítulo IV de este Manual. En la clasificación de modelos y su manera normal de dibujarlos apreciaremos su diversidad, pues muy distintas son las dificultades que presentan los cacharros de las que los cuerpos poliédricos, las plantas o los animales nos ofrecen. La metodización general que presento es una síntesis de metodizaciones parciales de cada uno de los grupos de modelos. El desarrollo técnico, en lo que se refiere al desenvolvimiento completo que toma este dibujo por las obras producidas, llega a lo más alto del arte realista. Para dibujar bien cualquier forma, es necesario conocerla y saber apreciar su aspecto gráfico, y para ello ser un buen observador. Deben conocerse los objetos que se dibujan y saber el fundamento geométrico de sus formas, si de objetos industriales se trata, así como debe tenerse una idea clara de la estructura, si lo que se dibuja es un cuerpo natural. El aspecto gráfico se apreciará por el conocimiento de las leyes perspectivas y por una escuela seria de observación. Aunque se puede ser buen observador del aspecto gráfico sin ser artista, ya que a uno puede interesarle como problema el resolver relaciones gráficas, pero no el que sean armónicas, se necesita, para dibujar bien, cierta delicadeza espiritual. La habilidad manual es indispensable, la mano debe traducir fielmente las observaciones, pues como se ha visto (pág. 210), la manera de ejecutar influye en la observación. Necesita el buen dibujante tener lo que los pianistas llaman pulsación, seguridad y suavidad al mismo tiempo, graduando la energía con que se aplica el trazo por una íntima y fiel correspondencia entre la percepción visual del objeto y la mano.

En lo que se refiere a la Escuela primaria, el desarrollo técnico de dibujo no es posible que llegue a grados superiores, que se indican en la manera normal de dibujar

los modelos, primera parte del capítulo IV, y ello nos servirá de base para la metodización general.

3.° *Conocimiento de la realidad sobre la que hay que actuar.*

Obstáculos y ventajas.—Como en este libro se estudia preferentemente el dibujo realista de observación, a él se refiere el capítulo VI de la segunda parte, que trata de lo que el niño hace frente al natural, y el capítulo siguiente, donde se estudian los obstáculos que hay que vencer y las disposiciones favorables de los niños para una buena enseñanza del dibujo; por haberlo ya tratado, no voy a decir ahora nada de ello, limitándome sólo a llamar la atención de que este es el momento oportuno para ser utilizado.

4.° *Planteamiento del problema pedagógico.*—Comparando la manera normal de dibujar cada objeto típico con lo que los niños hacen con el mismo modelo en todas las edades y grados, desde el primero de párvulos hasta el último de la Escuela primaria, se determinará la serie de dificultades en que va a chocar la acción del profesor de dibujo. Estas dificultades serán mayores o menores, según los objetos. Esto nos llevaría a metodizaciones parciales para cada grupo de modelos; pero mi objeto es presentar ahora una metodización general correspondiente al dibujo realista de observación. El problema pedagógico fundamental es el siguiente: para dibujar bien es necesario interesarse por el aspecto gráfico, es necesario sentir el afán de buscarlo ejercitándose mucho en plantearse problemas de relaciones gráficas; además, debe hallarse un equilibrio perfecto entre la mano y las percepciones visuales, con el fin de dirigir bien las observaciones. En cambio, los niños están muy lejos de ésto, y aunque les interesen las cosas y les guste representarlas, las ven de una manera muy diferente a lo que les conviene. Su dibujo no es el verdadero; se conforman con representaciones muy rudimentarias, y sienten una indiferencia completa para el aspecto gráfico.

Es, pues, necesario crear el interés por el aspecto gráfico y por el ejercicio de buscarlo.

5.° *Estudio de los principios generales de los métodos y de las diferentes maneras de actuar.*—Planteado el problema, se revisará lo que se indica con el título de este apartado, tercera parte, capítulos I y II.

6.° *Plan pedagógico.*—Teniendo en cuenta todos los factores del problema y los medios que tenemos para resolverlo, vamos a trazar un plan pedagógico.

El dibujo realista del natural se injertará al dibujo de fantasía, ya en la Escuela de párvulos, narrando una acción en la que entrará un objeto colocado a la vista de los niños. Teniendo en cuenta la tendencia analítica que lleva a los niños a dibujar partes ocultas de los modelos, se colocarán al principio sólo objetos planos. Se enseñarán también formas puras para que aprendan a distinguirlas por medio de cartones recortados de colores vivos que tocarán pasando el dedo por su contorno; así empezarán a distinguir el triángulo del cuadrado y del círculo, éstos del rectángulo, trapecio y elipse y la forma de hoja lanceolada de perfil convexo simétrico por dos ejes.

Al entrar el niño de lleno en la tapa analítica (primer grado de Escuela primaria), se afrontarán valientemente las dificultades; para ello, aparte de los ejercicios de fantasía destinados a combatir la representación de caras ocultas, se pondrán los primeros objetos corpóreos, derivados de cilindros, conos y sus troncos, colocándolos a la altura de los ojos para que aparezcan como rectángulos, triángulos y trapecios. Podrán incluirse los cacharros sencillos, cuyas formas se parecen bastante a algunas hojas sin las puntas, colocándolos también de modo que no se vean sus círculos superior e inferior; combatiendo la tendencia de los niños a dibujarlos, se afirmará el concepto de que sólo hay que indicar lo que se ve.

Al principio, se les interesó por los objetos; ahora, por sus formas y algo ya por su aspecto gráfico, haciéndo-

les percibir la invisibilidad de los círculos cuando están colocados de cierta manera con relación al que los mira. Para que los niños se den cuenta de las formas, se pondrán muchas veces dos o más modelos a la vez para establecer comparaciones.

En el primer grado sólo se procura que se comprendan las formas; en cambio en el segundo, se intentará ya algo sobre proporciones, colocándose algunas veces dos modelos de la misma configuración con las proporciones diferentes. Más adelante se intentará la deformación perspectiva del círculo.. El estudio de las plantas tomará más importancia, y comparándolas con éstas se dibujará algún animal, cuya forma sea fácil de precisar.

En los grados superiores de la Escuela primaria, procurando siempre que la observación sea más rigurosa, se abordarán los cuerpos poliédricos con los problemas de perspectiva fundamentales para apreciar bien las deformaciones de planos en escorzo. En el estudio de plantas de hojas simples se pasará a compuestas; de ramas planas a otras vivas con hojas en todas las direcciones, para llegar a plantas completas. La observación se llevará también al dibujo de formas irregulares, como preparatorio del dibujo de objetos de superficies curvas variadas y animales; para éstos se empezará por los que presenten una silueta más sencilla (peces), se compararán sus formas para apreciar el carácter de cada uno de ellos, y algunas veces se pondrán animales vivos como modelo; en primer lugar, para llamar la atención sobre la conveniencia de observar la vida y los movimientos, pues aunque tales modelos son muy difíciles y no todos los alumnos se encuentran en condiciones para salirse medianamente del paso, porque se requiere continuado ejercicio, imposible de obtener en la Escuela primaria, dado que el fin de la enseñanza del Dibujo no consiste en formar artistas, siempre es educador en ciertas ocasiones poner un modelo aunque no se desarrolle su enseñanza, pues el solo hecho de proponer que se dibuje algo ya indica su utilidad.

El plan pedagógico que acabo de indicar, junto con las metodizaciones que presento de las demás ramas del Dibujo, se halla condensado en un programa que ha publicado la «Liga para la divulgación de la pedagogía del Dibujo». Este programa constituye un ensayo, un punto de partida para experimentarlo y llegar a otro mejor: en él se procura armonizar las principales tendencias, pensando en el estado actual de nuestras escuelas y en lo que puede ser más asequible a los maestros. Para ello toma más importancia la tendencia intelectual y lógica que la impresionista; es cierto que se parte de la fantasía dando esquemas lógico-psicológicos para desenvolverla, pero sobre todo para llevar el dibujo a la observación del natural. Pero ¿cómo se estudian las formas de las cosas? Pues empezando por las más fáciles de entender, y éstas son las que se relacionan o proceden de las formas geométricas sencillas y regulares. Lo complicado se compara con lo simple, y lo irregular con lo regular; las curvas con las rectas, y lo complejo e indefinido con lo concreto e indeterminado. Es al fin y al cabo la tendencia lógica, y como a tal más fácil de sistematizar, pues lógicas son siempre nuestras construcciones ideales.

Pero a mí me pasa que no me satisface la tendencia arriba indicada; quizá se adapte mejor a los no artistas, y éstos son los más numerosos en enseñanzas generales; pero amo demasiado la vida para encerrarla en figuras geométricas; ¿será cierto, como se ha dicho, que un animal vivo es más fácil que uno disecado?; ¿no podríamos empezar por figuras irregulares, por manchas obtenidas de elementos vivos? Los norteamericanos tienden más a ésto. En el capítulo IV de la primera parte indico ligeramente las ventajas e inconvenientes de las dos tendencias de este dibujo. Muchos artistas creerán resolver pronto el problema sólo poniendo a los niños en contacto con la Naturaleza y dejando hacer, dando a lo sumo algunas sugestiones (véase el prólogo, pág. 12). Tengo la seguridad que de esta manera triunfarán muy

pocos, y no obtendrán los niños un resultado práctico del dibujo. Lo que interesa es ir de la mancha confusa, prescindiendo de la línea, a la determinación concreta de la forma, a una buena disciplina de observación del aspecto gráfico. Aunque los poetas puedan usar de la vaguedad y misterio para sugerir lo que de otro modo no podría expresarse, siempre será un ideal de la enseñanza del lenguaje la precisión; yo creo que esto puede aplicarse perfectamente al dibujo elemental. Pero a la buena observación puede llegarse por dos caminos; uno partiendo de lo regular a lo irregular, y el otro en sentido contrario. Las formas regulares son comprendidas más fácilmente; pero por la misma causa, el concepto claro que de ellas tenemos nos lleva más a dibujar la idea que la impresión; en cambio, en lo irregular y desconocido no hay preconceptos, y el aspecto gráfico se presenta más fácilmente. Los modelos de la pág. 82 son una muestra de unos ensayos que espero cristalicen pronto en un método.

Estas consideraciones, puestas al final del plan pedagógico del dibujo realista perspectivo, quizá desconcierten al lector que sólo busque soluciones. Algo creo que se soluciona en este libro; pero *la solución*, si queremos trabajar en lo vivo, no llegará nunca. Cada solución plantea nuevos problemas, y el que muchos resuelve, fatalmente debe plantear muchísimos más; y si es sincero y quiere dar el valor justo a lo que ha hecho, debe manifestar sus dudas e inquietudes. No se debe hacer la propaganda de un método como la de un específico o la de un programa político. Además, el objeto principal que persigo en este libro es el de llegar a preocuparse por los problemas de la enseñanza del Dibujo.

C).—APLICACIÓN DEL MECANISMO GENERAL DE METODIZACIONES AL DIBUJO GEOMÉTRICO DEL NATURAL

1.° *Propósito.*—Deseamos:

a) Que al salir los niños de la Escuela primaria sepan trazar el croquis acotado de un objeto industrial

sencillo, el desarrollo de sus superficies y las proyecciones ortogonales del mismo.

b) Que con este dibujo se contribuya a la formación del niño.

c) Que el dibujo geométrico del natural sea un auxiliar para las demás enseñanzas de la escuela.

2.° *Estudio del desarrollo técnico.*—Este se halla en la geometría descriptiva y en la delineación. Para ello se requiere conocer la geometría plana, la del espacio y las proyecciones ortogonales; conocer los objetos que se dibujen, saber medirlos y usar las escalas proporcionales. Se necesita la comprensión rápida de las abstracciones y generalizaciones, tendencia al razonamiento lógico e imaginación para representarse líneas y superficies. Además, deben manejarse con seguridad los instrumentos (escuadras, compases, tiralíneas, etc.) y trazar los dibujos con método, exactitud y limpieza.

3.° *Conocimiento de la realidad sobre la que se va a actuar.*

Obstáculos.—A los niños sólo les gusta lo vivo y concreto, y sienten gran dificultad para comprender las abstracciones y las generalizaciones; su inhabilidad, atolondramiento, falta de atención y de voluntad les separa mucho de las cualidades que se requieren para este dibujo. Además, si damos preferente importancia al dibujo realista del natural, se presentarán los objetos a los niños desde dos puntos de vista muy diferentes, lo que puede causarles una seria perturbación. En cambio, los niños llegarían fácilmente a interesarse por el dibujo geométrico desarrollando su tendencia analítica (véase segunda parte, capítulo VII, pág. 159), pero ésta perjudica la observación del aspecto gráfico.

Ventajas.—Es favorable para este dibujo, y puede aprovecharse hasta cierto punto, la tendencia analítica que revelan los niños en sus manifestaciones espontáneas; también cierto interés para el razonamiento lógico de la geometría que se observa en muchos niños, pues él se funda en algo esencial de nuestro espíritu. Este di-

bujo gusta más a los que no tienen aptitud para el arte, pues como no sienten el impulso que les lleva a querer expresar formas sin razonar, sólo por impresión ven en el dibujo geométrico un camino más seguro para llegar a un resultado. La exactitud tiene para muchos un atractivo inmenso.

4.° *Planteamiento del problema pedagógico.*—Siendo el dibujo realista del natural el que principalmente se estudia en este tratado, el problema pedagógico que voy a plantear no se refiere exclusivamente al dibujo geométrico del natural, sino también y con preferencia a sus relaciones con el primero. Un dibujo y otro se excluyen. En el dibujo realista la observación va al aspecto gráfico, a las apariencias del objeto; en cambio, en el geométrico se va al fundamento de las formas de las cosas y a considerarlas en su totalidad como cuerpos en el espacio. Como al niño le interesa mucho antes el objeto, primero por su utilidad, segundo por su material y su forma, que por su aspecto gráfico, quizá se preguntará: ¿por qué no se empieza fomentando la tendencia analítica de los niños llevándoles rápidamente al dibujo geométrico, y después, cuando conozcan las proyecciones, enseñarles la perspectiva, con la que empezarán a percibir el aspecto gráfico? Indudablemente este sería todo un plan pedagógico; pero debo decir que la preferencia que siento por el dibujo realista de observación no es infundada. Si se siguiera el plan pedagógico que acabo de mencionar, no trazarían los niños un croquis perspectivo del objeto hasta el último grado de la Escuela primaria, o quizá más tarde. Se tendría que abandonar todo el dibujo de fantasía, y seguramente cuando los niños se encontrarían en condiciones de dibujar pasablemente un objeto, se hubiera extinguido en ellos desde mucho antes la afición por hacerlo; además, las formas de plantas y animales caen fuera de la geometría, y hay que tener también en cuenta que en el dibujo de observación no todo es razonamiento, ni puede pensarse todo con la lógica clara y precisa de las matemáticas. Hay

que cultivar otras facultades desde el principio, que sólo con el dibujo geométrico quedarían desatendidas. De los dos dibujos, hasta sus dos técnicas se repelen, pues en uno la mano debe traducir, por sí sola, todas las alteraciones producidas por los sentimientos o impresiones: en el otro, la misma mano, fríamente, impasible o contrarrestando los íntimos y variables impulsos, regulará sus movimientos, condicionados por las reglas y compases.

El problema de relación entre los dos dibujos es el siguiente: separarlos de modo que no se perturben, pero enseñarlos de manera que se complementen.

Al querer estudiar las íntimas cuestiones pedagógicas del dibujo geométrico, nos encontramos con este problema: *hallar el paso de lo concreto a lo abstacto, y de lo particular a lo general.* El niño se impresiona por las cosas, por lo episódico; en cambio, es necesario llevarle a las leyes generales y abstractas (1).

5.° *Estudio de las maneras de actuar.*—Muchos recursos tiene el profesor para resolver los principales problemas pedagógicos del dibujo geométrico. Por lo que se refiere al conocimiento de los objetos y sus formas, pueden los niños tocarlos al principio, modelarlos y más tarde construirlos, pues ya se verá la interna relación que existe entre este dibujo y los trabajos manuales. La medición de los objetos es un recurso que, aparte de su extraordinaria utilidad práctica, es altamente educativo, pues lleva a la fórmula numérica del objeto y se pasa de lo concreto a lo abstracto. Puede dar grandes resultados el hacer describir las formas de los objetos (base 9.ª, pág. 209) y los ejercicios al dictado (base 7.ª, pág. 208).

Hay que tener también en cuenta los ejercicios de

(1) En la obra ***Dibujo***, compuesta por el autor y su esposa, editada por Cabaut y compañía, Buenos Aires, 1912, y ***La Ciencia del Arte***, por el mismo, editada por J. Gallach, Barcelona, se ha procurado resolver este problema.

adiestramiento, empezando los trazados sólo con lápiz, usando lápices de colores para destacar alguna superficie o elemento que convenga para la claridad del dibujo y para líneas de construcción, etc., reservando para el final el tiralíneas, después de ejercicios apropiados para su manejo.

En la manera de presentar los modelos o de construirlos puede el profesor encontrar grandes auxiliares a su acción pedagógica. La materialización de líneas y planos constructivos facilita la comprensión de los trazados abstractos; por ejemplo: si las proyecciones ortogonales se explican al principio, colocando el objeto que se va a proyectar sobre una cara de un ángulo diedro de madera que represente los planos de proyección, y en ellos se dibujan la planta y el alzado del cuerpo, y además, con hilos o alambres, se indican algunas de las líneas proyectantes, se habrán materializado las operaciones, y el alumno que haya tenido dificultad en imaginarlas las comprenderá entrando más fácilmente en el campo de las abstracciones. Ahora se construyen en el Extranjero muchos modelos de esta clase para la geometría descriptiva y la perspectiva.

6.° *Plan pedagógico.*—Desde luego, el dibujo geométriço del natural se separará completamente del de observación, uniéndose a los trabajos manuales. En la escuela de párvulos sólo consistirá en la apreciación de los cuerpos más sencillos, dones de Frœbel, y el modelado, la noción del volumen y de las superficies vendrá por el tacto, no dibujándose jamás un análisis de los elementos del cuerpo.

Si dividimos la Escuela primaria en tres ciclos, en el primero empezará confundiéndose con el modelado, se ampliará el conocimiento de los sólidos y después se intentarán análisis de superficies para llegar a las figuras planas y sus elementos (triángulo, cuadrado, círculo, etc., diagonales, radios, etc.); pero nunca por medio de explicaciones ni de trazados abstractos, sino cogiendo los cuerpos geométricos y adaptándolos sobre el

encerado o un papel, y siguiendo el contorno de la cara con un lápiz, o descomponiendo un sólido de cartón.

En el segundo ciclo se construirán sólidos y objetos que obedezcan a sus formas, empezando siempre por éstos, no explicando una forma pura, sino comparándola con objetos conocidos de la misma configuración. Se aprenderá a medir objetos para trazar su desarrollo con exactitud.

En el tercer ciclo se llegará a las proyecciones ortogonales por medio del desarrollo de los cuerpos, pues aunque desdoblando todas las superficies de un cuerpo se obtiene una representación plana y geométrica del mismo, ésta ocupa mucho espacio y puede presentarse de una manera más sencilla en la que todas las medidas queden precisadas sólo con proyectar el cuerpo sobre dos planos perpendiculares entre sí. También se harán croquis acotados y dibujos a escala; todo sencillo desde luego, pero que sea el punto de partida para el dibujo industrial, que fuera de la Escuela primaria se desarrolla con toda su amplitud.

D).—Aplicación del mecanismo de metodizaciones al dibujo analítico del natural

1.° *Propósilo.* — Considerando de utilidad que los niños se inicien en este dibujo, desearíamos que al salir de la Escuela primaria se interesaran por la estructura de los seres vivos y llegaran a dibujar una hoja o una flor sencilla, analizándola.

2.° *Estudio del desarrollo técnico.*—Al decir dibujo analítico me refiero al modo de representar los seres o sus partes, que tienen los naturalistas, sobre todo, en lo que se refiere a sus dibujos anatómicos, no a los esquemáticos, que son precisamente muy sintéticos.

Los dibujos analíticos no se refieren al aspecto gráfico en la acepción que hemos adoptado en este libro, página 39; no va a la impresión, sino al concepto de la cosa, al concepto científico de la misma, y, por

tanto, más verdadero y más íntimamente relacionado con ella. Para esto se necesita ver bien la forma y dibujar con mucha delicadeza y exactitud, pues la claridad es la principal condición de estos dibujos; pero ante todo, se debe conocer mucho lo que se va a dibujar, pues el científico, más que el objeto, interpreta lo que del mismo sabe, exponiéndolo en forma de que resalte lo que en aquel caso se quiere explicar.

El dibujo de los naturalistas comprende el anatómico, en que se expresa en forma clara los órganos y sus relaciones, cuidando mucho del contorno y sombreando ligeramente, para dar idea del relieve, como si las cosas estuvieran iluminadas por una luz alta y un poco ladeada. El dibujo esquemático, que sintetiza sistemas muy complejos e imposibles de dibujar en todas sus partes, y los dibujos de observaciones hechas al microscopio.

3.° *Conocimiento de la realidad sobre la que hay que actuar.*

Obstáculos.—El niño, aun en los últimos años de la Escuela primaria, está demasiado atrasado para llegar a un buen dibujo analítico. Las formas que presentan los seres vivos siempre son muy complejas, y no está el niño en disposición de hacer el cúmulo de observaciones delicadas que se requiere para este dibujo. El niño, como he visto, pág. 188, tiene la tendencia a geometrizar lo complejo, o por lo menos, a ordenar los diferentes elementos que descubre, de una manera convencional; como el análisis de una forma de la Naturaleza no tiene límites, pues determinado un sistema de elementos siempre se descubrirán otros más complejos, aunque el niño vaya bien dirigido para observar el primero e interpretar su forma, difícil le sería detener allí su análisis, pasando a fijarse en los elementos correspondientes a otro sistema, los que por ser más complejos los traduciría de una manera convencional; por ejemplo: al analizar una hoja, el profesor dice que sólo hay que fijarse en los nervios principales; difícil será

siempre que el niño al observarlos no intente después reproducir sus ramificaciones y la red que de ellas se deduce y forma el cuerpo de la hoja; pero como esto último es demasiado complejo para ser bien observado, el niño lo hará de una manera convencional.

El niño no puede comprender los modelos, ni observar bien la forma que tienen, ni puede llegar a la habilidad necesaria para el dibujo analítico. Además, la tendencia al análisis, aunque rudimentaria, y el interés por la cosa que puede desarrollarse en este dibujo, perturbará al realista de observación del aspecto gráfico.

Ventajas.—La tendencia analítica de los niños, si puede encauzarse, y el interés para conocer las causas de las cosas que lleva el deseo de conocer su estructura.

Planteamiento del problema metodológico.—Por lo visto anteriormente, o debe suprimirse este dibujo de la Escuela primaria, o sólo debe constituir una ligera iniciación entrando sólo en el último grado. Dada la importancia que tiene para las ciencias naturales, y debiendo entrar éstas en la Escuela primaria, creo necesario que se asocie a la enseñanza de las mismas este dibujo, siempre con mucha cautela, pensando constantemente en los peligros que puede acarrear a la verdadera enseñanza del dibujo. Evidentemente, todo lo que se haga en el dibujo realista de observación durante el tiempo que los niños están en la Escuela primaria, no se habrá hecho más que prepararles para que a la salida puedan empezar métodos serios de observación del aspecto gráfico; sabremos cuánto habrá costado que los niños se interesen por él y cuán frágil es la atención que al mismo se dirige, perturbada mil veces por preconceptos, por ideas que muy alejadas de este aspecto se tienen de las cosas; por esto, el principal problema está en resolver la relación de los dibujos. Por una parte, se procurará interesar a los niños por la estructura de los seres naturales, haciéndoles observar algo que esté a su alcance y cuya forma sea fácilmente comprendida. Se procurará combatir la esquematización convencional,

llevando los métodos de manera que los niños no se pierdan en los pormenores, pudiendo observar bien las formas para que en vez de ser un peligro para el dibujo realista del natural, pueda ser su complemento.

5.° *Estudios de las maneras de actuar.*—Para facilitar la comprensión de los modelos desde el punto de vista científico, se podrán enseñar a los niños láminas grandes de botánica o modelos corpóreos de flores ampliadas. También, frente a un modelo del natural, el profesor podrá trazar en el encerado un dibujo analítico del mismo. Para que los niños dibujen los ejercicios, podrán hacerse según la base 1.ª, *c)*, *d)*, *e)*, página 205.

6.° *Plan pedagógico.*—Como he dicho, poco es lo que puede hacerse en la Escuela primaria con relación a este dibujo. Hasta el último año no se puede pensar en iniciarlo; no obstante, tiene mucha importancia, y lo que se haga debe estar bien dirigido. El análisis sólo se reducirá a hojas, y aun entre éstas las más sencillas, las que su forma general haya sido mejor dlbujada; es necesario que el modelo se preste y cuyos nervios se acusen bien, por lo que se le colocará por el lado que presenten mayor relieve. Se harán los dibujos por etapas, llamando primeramente la atención sobre la forma general, que conviene asegurar, por lo que pueden colocarse las hojas sobre fondos rectangulares. Determinada la forma general, siempre después de haber trazado la dirección del nervio del centro se analizará la hoja observando la posición de los nervios secundarios. El profesor se auxiliará de croquis en el encerado o mostrará ramitas para hacer ver la analogía y diferencia entre éstas y el sistema de nerviaciones de la hoja. Será poco el resultado, pero se habrá llamado la atención sobre esta manera de apreciar las plantas. En la enseñanza secundaria debiera desarrollarse mucho más este dibujo para que fuera un buen complemento de la enseñanza de las ciencias naturales y diera una buena base a sus futuros cultivadores, que les permitiera después ampliar este dibujo completamente adaptado a su especialidad.

E).—APLICACIÓN DEL MECANISMO GENERAL DE METODIZACIONES A LA «COMPOSICIÓN DECORATIVA»

1.° *Propósito.*—Quisiéramos dar, a todos los niños que asisten a la Escuela primaria, algunas ideas fundamentales sobre el arte decorativo, iniciándoles también a imaginar y trazar composiciones sencillas, de buen gusto y bien aplicadas, por lo que nos proponemos lo siguiente:

a) Dar a los niños bien dotados para este arte un punto de partida que les permita manifestar sus aptitudes para desarrollarlas al salir de la Escuela primaria.

b) Que todos los niños conozcan el fundamento de la decoración, única manera de apreciar más tarde las manifestaciones antiguas y modernas de este arte.

c) Dar un fundamento artístico a las labores de las niñas.

d) Fomentar en todos el buen gusto.

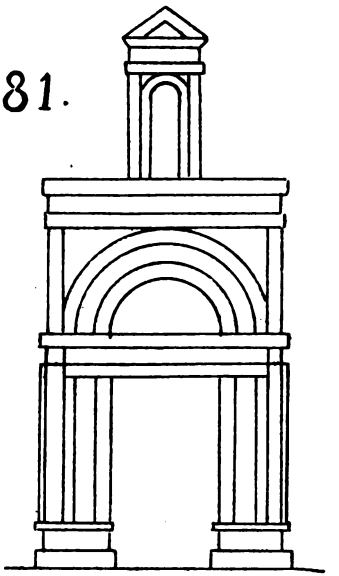
2.° *Estudio del desarrollo técnico.*—Como es mucha la desorientación que hay en España respecto al arte decorativo, necesito tratar este capítulo con mayor extensión que los correspondientes a otras metodizaciones, pero siempre con la concisión a que me obliga el carácter de esta obra. Pienso ocuparme en otra ocasión más extensamente de ello.

Principios fundamentales del arte decorativo:

1.° Las artes decorativas nacen de la arquitectura, y de ella dependen. Entiendo por arquitectura lo que se refiere a la configuración estructural del objeto, tanto en un edificio como en un mueble o simple utensilio. En las mejores épocas del arte decorativo los objetos se construyeron teniendo en cuenta su *utilidad* y los *materiales* (madera, hierro, piedra, cristal, tejido, etc.); la decoración se supeditaba en absoluto a la forma resultante de una y otro.

2.° El fin de un arte decorativo sano consiste en realzar la construcción. En la figura 81 se ve una puerta de una iglesia, y al lado un dibujo de sus elementos

81.



constructivos, prescindiendo en absoluto de toda decoración. Comparando uno y otro, se verá cómo los adornos vienen completamente supeditados a la construcción.

3.° La decoración, al enriquecer los elementos constitutivos, no los desvirtuará, evitando que unos se confundan con otros, pues acentuará más las líneas generales de la construcción.

4.° Cada elemento decorado podrá dividirse y subdividirse en distintas zonas decoradas, cuidando también de que nunca se pierda la noción de este elemento y se conserve siempre clara la idea del conjunto.

5.° La decoración de un elemento constructivo consiste en dividir las superficies con cierto orden buscando

contrastes de color o de claro oscuro y sujetando el plan a la forma de la superficie decorada.

6.° El goce estético se produce al encontrar agradables las excitaciones que producen los contrastes y en descubrir y aprobar el orden o plan decorativo de las mismas. Las obras cuyo plan decorativo no se comprende, producen en el ánimo inquietud o fastidio. Los contrastes fuertes producen a veces al vulgo como un deslumbramiento que les sugestiona, satisfaciéndole sin analizarlos.

7.° La decoración, en sus grados más rudimentarios, consiste en dividir y subdividir superficies, combinando de una manera regular figuras geométricas sencillas. Después se aprovechan formas naturales, especialmente plantas, geometrizándolas y combinándolas según planes geométricos. Llegando, por fin, a sacar de las formas naturales un sistema superior que sirve de base al plan decorativo.

8.° Llámase *estilizar* una planta o animal, el interpretarla de manera que sirva como elemento decorativo, esto es, convertirla en un adorno, sujetándola a un plan general de decoración; entonces no tiene valor por lo que representa (tal planta o tal animal), sino como parte de un conjunto; importa el contraste de su forma y color con el resto de la composición y la armonía decorativa del conjunto, y no el realismo con que se trató la forma del natural.

La palabra estilizar se confunde muy a menudo con sintetizar o esquematizar. Las tres expresan conceptos muy diversos. Sintetizar es hacer síntesis que, aplicado al dibujo realista, lleva a trazar los rasgos más esenciales de un objeto, prescindiendo de todo detalle; para esto es necesario conocerlo mucho y haber estudiado detenidamente su aspecto gráfico. En cambio, esquematizar o hacer un esquema tiene por objeto la representación gráfica de una idea: esquematiza el niño, expresando un concepto rudimentario de las cosas, y el científico para dar una idea de un sistema complicado.

9.° Al aprovecharse los seres vivientes como motivos ornamentales, se les ha interpretado muchas veces con un realismo impropio del arte decorativo, pues traspasando los límites de la armonía del conjunto, se ha confundido muchas veces lo que es una pintura del natural (apreciación artística de algo de la realidad desde un punto de vista determinado) con lo que debe ser un adorno.

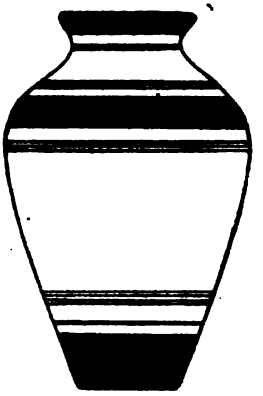
10. El plan decorativo debe deducirse de la forma del objeto, teniendo en cuenta la utilidad del mismo, el material en que está construído y el *procedimiento* que se empleará.

11. La decoración debe tener carácter local, inspirándose en la naturaleza del país, y debe adaptarse al espíritu de la raza y de la época.

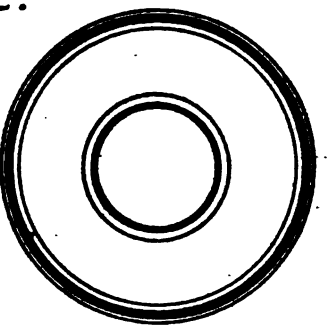
Los elementos decorativos.—Con el fin de hacer comprender a mis discípulos lo fundamental del arte decorativo, he clasificado en tres grupos todo cuanto puede considerarse como elemento ornamental, dividiéndoles en primarios, secundarios y terciarios.

Elementos primarios.—Se comprende en este grupo todo elemento decorativo que se deduce directamente de la construcción del objeto; por ejemplo: las estrías de una columna, las molduras, etc. Las fajas circulares de los cacharros, pues siguen su construcción (cuerpos de revolución hechos al torno), figura 82; en un libro serán elemento primario las líneas que separan el lomo de las cubiertas, así como las que indican cantoneras o un rectángulo interior paralelo a la cubierta, el rectángulo pequeño para letrero o líneas obedeciendo a una idea de bisagras, figura 83. En estilos en que domina la sobriedad, y en manifestaciones rudimentarias del arte decorativo, sólo se han usado elementos primarios, como temas ornamentales.

Elementos secundarios.—Cuando en el objeto decorado hay otros elementos que los primarios, un orden los preside, y éste es el elemento secundario. Generalmente, los elementos primarios dejan espacios que se aprove-

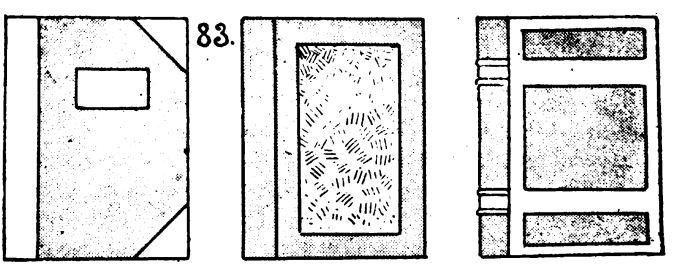


82.

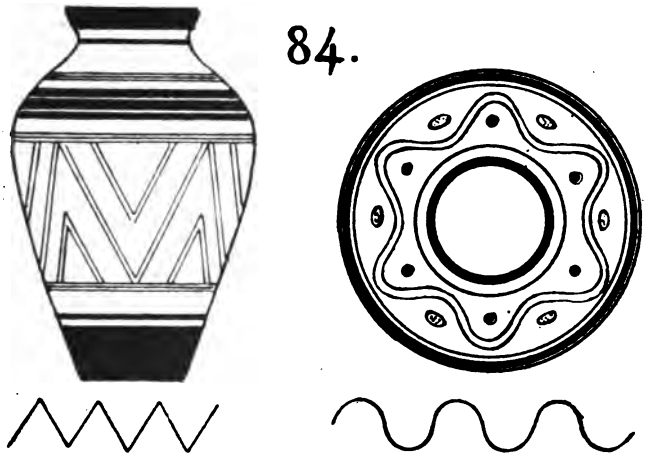


chan para decorarlos; estos espacios se dividen de cierto modo, y esto es lo que constituye este elemento; por ejemplo; el jarrón y el plato de la figura 84 tienen respectivamente los elementos secundarios *a* y *b*, que al mismo tiempo que enriquecen su decoración dividen la superficie que quería decorarse y pueden ser base para adaptar a ellos un tercer elemento.

Elementos terciarios.—Son los que se adaptan al elemento secundario; terciario es el verdadero motivo o tema que puede ser de forma geométrica puramente convencional o inspirado en una forma de la Naturaleza. Unas plantas entran en juego en el jarrón de la figura 85 que no se han representado tal como en el natural vie-

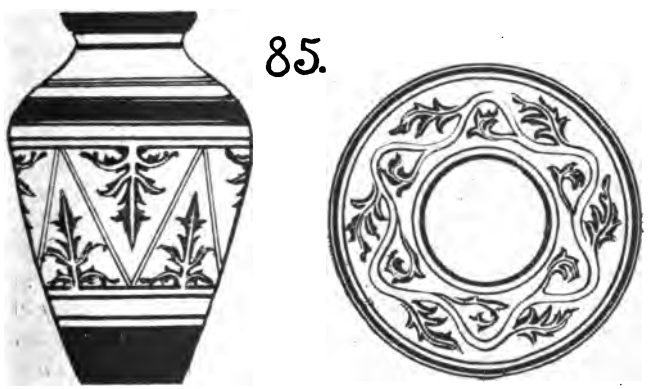


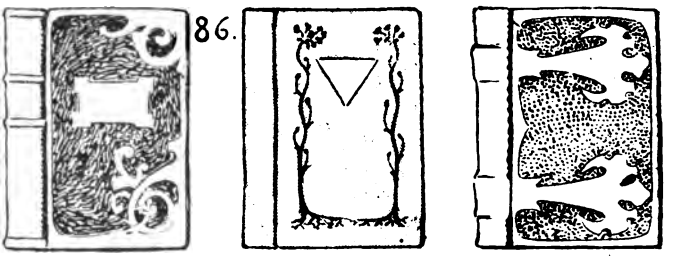
83.



nen, sino condicionadas al plan que se determina en los elementos primarios y secundarios.

Transformación de elementos primarios y relación de unos elementos con otros, según los estilos de arte decorativo.—Comparando los libros de la figura 86 con los de la figura 83, pronto se verá la transformación que han sufrido los elementos primarios, siguiendo la forma de un elemento terciario.





86.

La relación entre unos elementos y otros varía, según las épocas y sus gustos; por ejemplo: en el estilo griego, románico, gótico y otros, se siguen completamente los principios fundamentales que he mencionado, y los elementos terciarios se supeditan generalmente á los secundarios, y éstos a los primarios; en cambio, en el barroquismo no sólo los elementos terciarios transforman a los primarios, sino que hasta alteran la construcción del objeto: en una silla Luis XV no se adorna su madera, sino que se contorsiona, convirtiéndose los elementos constructivos en adornos; las patas pierden la verticalidad de los barrotes, pues no se tiene en cuenta la estructura de la madera, y se gasta mucho más material del necesario para obtener un mueble sin consistencia; es el capricho y la fantasía imponiéndose a la naturaleza íntima del mueble. Compárese ésta con un vargueño gótico: en la silla Luis XV la construcción quedaba *disimulada*; en cambio, en el vargueño ella sirve de base y motivo para toda la decoración; las bisagras y cerraduras no se esconden como en muchos muebles modernos, sino que se toman como base decorativa; el vargueño descubre con sinceridad su estructura, y esta sinceridad es la causa de su singular belleza.

En estilos neoclásicos se ha llegado a prescindir de toda decoración, dejando sólo algún elemento primario para acentuar más la estructura; entre este extremo y el ejemplo que nos da el barroquismo, median una gran cantidad de estilos y manifestaciones en las que varía

la relación que guardan entre sí los elementos primarios, secundarios y terciarios. La nomenclatura sencillísima y la clasificación que de estos elementos he hecho, creo que puede ser útil para facilitar el estudio de los caracteres técnicos de cada estilo en arte decorativo.

Elementos de crítica del arte decorativo.—Mucho más fácil es criticar un dibujo realista del natural, teniendo el modelo a la vista y dibujado sólo desde un punto de vista objetivo, que una composición ornamental. En el primer caso, el problema es concreto; se refiere a algo que todo mediano observador puede apreciar; en cambio, en el segundo la cuestión es mucho más compleja; porque no a la apreciación de verdades debe referirse, sino a la belleza de la composición, y ésta se encuentra en una relación compleja que se establece entre diversos factores.

Lo primero que en una composición decorativa hay, que mirar, es si resulta apropiada al caso. Si de un conjunto se trata, como un monumento conmemorativo, una habitación, etc., es el espíritu de lo que se conmemora o el carácter de la habitación lo que debe dar el tono a la obra; por ejemplo: el monumento erigido a un hecho de armas tendrá un carácter muy diferente al que glorifique a un artista o científico; así como el carácter grave que se dará a la decoración de la sala de una Audiencia no sería apropiado para un tocador o un dormitorio para niños.

Si la composición decorativa se refiere sólo a un objeto, éste casi siempre forma parte de un conjunto, y entonces tomará el carácter del mismo; pero aunque se trate de una pieza suelta siempre se relacionará con la vida, o mejor con alguno de sus aspectos; si es un objeto útil, como un joyero, un almohadón, un reloj, una cartera, etc., su mismo uso determinará un carácter, y si el objeto sólo es de lujo, como un bibelot, siempre tendrá una relación más o menos lejana con un aspecto de la vida (boda, bautizo, etc.), con cuyo espíritu puede o no estar conforme.

Diversas cualidades puede tener una composición decorativa, como el ser *sobria* o *rica*, *delicada* o *enérgica*, *alegre* o *triste*, *movida* o *tranquila*, *pesada* o *ligera*, etcétera, siempre que no se manifiesten impropiamente.

Aunque en una composición decorativa prescindamos de la relación íntima que debe tener el objeto con su función en la sociedad, encontraremos en la misma obra ciertos elementos de juicio. Claro es que en último término todo hay que supeditarlo a lo que anteriormente he dicho, pues sólo se puede criticar una obra de arte decorativo teniendo en cuenta la armonía entre los factores sociales y los técnicos. La crítica en arte decorativo tal como se hace es sólo desde el punto de vista de una escuela determinada, y esto es poco científico, perjudicando enormemente a la enseñanza de este arte (1), pues se quiere dar a los alumnos *maneras de sentir* y no medios para que ellos los adopten según sus necesidades espirituales y materiales, que por ser de una generación más avanzada serán distintas a las del profesor. Este debe sensibilizar a los alumnos, instruirles sobre lo que ha sido el arte decorativo enseñándolo por sus principios fundamentales, principios que explicarán las más opuestas escuelas, y, sobre todo, el profesor les dará medios, muchos recursos, pues no deben salir de la escuela dominando un estilo, sino dispuestos a crear uno nuevo. Al enseñar la historia del arte decorativo, no debe ensalzarse a unos estilos y condenar a otros, pues todos tuvieron razón de ser en la época y país que los creara. El arte decorativo, como todo arte, pinta el espíritu de la época y pueblo; no está bien encariñarse con uno y creer que alcanzó la perfección; perfecto podía serlo en su tiempo, pero no ahora, y es un error tomar aisladamente y como un todo lo que sólo es una parte. Es necesario que se haga ver en cada estilo la relación entre el espíritu de la raza, de la época y la naturaleza del país con el resultado obte-

(1) Me refiero a la enseñanza en una escuela superior de arte decorativo.

nido; entonces se verá por qué unos estilos son sobrios, otros recargados, suaves, tranquilos o enérgicos. Además, un estudio desde el punto de vista técnico es imprescindible, y él dirá de qué recursos se echó mano en unos casos y otros para obtener tales y cuales resultados; se verá, por ejemplo, que aumentando los motivos y disminuyendo los espacios de fondo la decoración se enriquece, recargándose y llegando a la confusión si no se dejan fondos lisos para que las partes decoradas contrasten; en una palabra: se verá la aplicación que en cada estilo se hace de las leyes del contraste; el profesor no dirá no hagáis esto del barroquismo o del románico, etcétera, sino, si tratáis la decoración de este modo, llegaréis a tal o cual resultado, y entonces habrá puesto en manos de sus discípulos una técnica rica e infinidad de recursos que ellos, en sus choques con la realidad, aplicarán, ajustándolos a las circunstancias.

Cualidades que se requieren para el cultivo del arte decorativo.—El decorador necesita tener mucha imaginación e inventiva; además, gracia y buen gusto. Debe ser muy sensible al medio ambiente y tener una cultura general; pero también debe ser un buen dibujante en el sentido de hacer buenos estudios objetivos del natural, pues todo decorador necesita como material para estilizaciones tener en cartera muchos estudios, croquis de conjunto y dibujos analíticos de plantas, animales y hasta paisajes. Necesita el conocimiento de la geometría y sus aplicaciones en la decoración. Debe conocer mucho los materiales de que se forman los objetos que proyecte o decore, pues la estilización debe adaptarse completamente a ellos. Generalmente, un decorador se especializa, ya que no es posible conocer a fondo todas las industrias artísticas que se derivan del trabajo de la madera, de los metales, de la tierra (cerámica y cristalería), de la piedra (escultura arquitectónica), del tejido, del cuero y la jardinería, o lo que se refiere a pintura decorativa (mural, de pergaminos, encuadernación, ilustraciones, etc.).

3.° *Conocimiento de la realidad sobre la que hay que actuar.*—No disponemos de estudios psicológicos en que basar un conocimiento profundo de lo que son los niños con relación al arte decorativo. Pienso emprender alguna investigación que me permita llegar a unas escalas parecidas a las del dibujo realista del natural. Interiormente sólo puedo decir algo como consecuencia de la impresión general obtenida en la práctica de la enseñanza.

Obstáculos. — Concepto erróneo de la decoración. Tienen los niños y muchos adultos una idea equivocada de este arte; se piensa, al ver que se usan formas naturales, como motivos ornamentales, que el fin ha sido representarlas como se haría en la pintura realista para darnos su impresión tal como se nos presentan en la Naturaleza; no saben lo que es estilizar, y sólo les gusta el natural poco transformado.

Los niños que asisten a las Escuelas primarias están muy lejos del verdadero decorador; su fantasía es pobre, pues es poco lo que han visto, pocas son las formas conocidas de que pueden disponer, no para transformarlas, que es muy difícil, sino sólo para combinarlas; además, les falta habilidad, paciencia y constancia para seguir un plan.

Las repetidas manifestaciones de mal gusto que se ofrecen o los ojos de niños y maestros en la calle, en las casas, en espectáculos, comercios y revistas de modas, constituyen un serio peligro que puede hacer degenerar la enseñanza de este arte en manifestaciones cursis, y si ésto se verifica con pedantería tomándolo como verdadera educación estética, se obtendrá un resultado diametralmente opuesto al que se buscaba.

Ventajas.—En una de las manifestaciones del automatismo, los niños demuestran una cierta tendencia decorativa. Claro es que nada tiene que ver con la verdadera decoración, pero quizá pueda tomarse como un punto de apoyo. A muchos niños, y sobre todo a las niñas, les gusta adornar cosas y adornarse. A otros les

gustan los trabajos mecánicos de repetición de lo mismo, y en ciertas aplicaciones decorativas pueden satisfacer este gusto y así empezar a interesarse por el dibujo, que el profesor podrá aprovechar llevándoles poco a poco a una acción más intensa y espiritual.

4.° *Planteamiento del problema pedagógico.*—Por lo que vimos en los *principios fundamentales del arte decorativo*, éste debe sujetarse a la estructura del objeto, y no podrá apreciarse completamente la belleza de la composición sino relacionándola al objeto. Un plan decorativo aislado será más o menos agradable a la vista, pero no tiene sentido; deben, pues, decorarse objetos.

Por otra parte, se observa una gran dificultad para comprender lo que son estilizaciones, tomándolas los niños como representaciones de formas naturales, lo que puede crear un antagonismo entre el dibujo realista del natural y la transformación del elemento; pues el niño no entenderá bien que unas veces tenga que dibujar lo que ve y otras se vea obligado a modificar a su antojo el natural, pues no le será posible conocer las sútiles relaciones del elemento estilizado con el objeto que va a decorar. Es necesario separar completamente la composición decorativa del dibujo realista de observación, aunque recibirá su auxilio por facilitarle formas, pero siempre separándose de su órbita. Desde el momento que deben decorarse objetos y que la composición decorativa, sobre todo cuando es sencilla, tiene una base geométrica, lo más lógico es que se una a los trabajos manuales y al dibujo geométrico.

Como en esta obra no estudio los trabajos manuales, no planteo ni trato de resolver en toda su extensión los problemas metodológicos del dibujo geométrico y de la composición decorativa, refiriéndome sólo en lo que se relaciona con el dibujo realista de observación. Me limitaré a dar algunas sugestiones para un plan pedagógico.

5.° *Estudio de las bases de ejercicios correspondientes a la composición decorativa.*—Muchas son las maneras de actuar que tiene un profesor sólo para la enseñan-

za de la composición decorativa; claro es que no todas serán aplicables a la Escuela primaria; pero al presentar muchas, se dan sugestiones que pueden aprovecharse para encontrar nuevas maneras apropiadas a los diferentes casos que pueden presentarse. En estas bases me refiero exclusivamente a la parte de composición del arte decorativo, prescindiendo del color, ya que éste lo trato en una metodización especial.

I. Lecciones teóricas en las que el profesor disertará sobre arte decorativo, auxiliándose o no con croquis en el encerado, presentando objetos decorados, dibujos, proyectos o fotografías con o sin aparato de proyección.

II. Visitas a Museos de arqueología, de reproducciones, de arte industrial, etc., con explicaciones del profesor.

III. Paseos por calles, plazas o establecimientos de industrias artísticas, con explicaciones del profesor.

IV. En clase el profesor llamará la atención sobre edificios u obras de arte decorativo para que los niños, solos, se fijen en ciertas particularidades de los mismos.

V. Estudios de ordenación y combinaciones de elementos decorativos por medio de formas recortadas en papel que se darán al alumno, o él recortará combinándolas libremente o según un esquema dado. Uso de espejos para ver repeticiones y simetría.

VI. Dado un objeto, decorarle sólo con elementos primarios, a libre elección del alumno.

VII. Dado un objeto, decorarle sólo con elementos primarios y secundarios, dados uno o dos o todos, a libre elección.

VIII. Decoración de un objeto, dando la forma del mismo y separadamente los elementos primarios, secundarios y terciarios. Aunque todos los alumnos tengan el mismo tema, las decoraciones saldrán distintas, pues se variarían las combinaciones de los elementos, y aunque se diera la posición de los elementos primarios y hasta la de los secundarios, cabría dar diferentes inter-

pretaciones al usar el terciario. Hay que advertir que los ejercicios en que se da poco lugar a la invención, sirven para que los alumnos se fijen menos en la novedad de la composición.

IX. Decoración de un objeto, dando su forma y los elementos primarios y secundarios, eligiendo el alumno el elemento terciario.

X. Dados el objeto y los elementos primarios, decorarlos con secundarios y terciarios de libre elección.

XI. Dados el objeto y separadamente los elementos secundarios, decorarlo con elementos primarios y terciarios de libre elección.

XII. Dados el objeto y separadamente elementos terciarios, decorarlo con elementos primarios y secundarios de libre elección.

XIII. Dados uno, dos o los tres elementos, decorar un objeto de libre elección.

XIV. Composición libre, eligiendo el alumno el objeto y los tres elementos o prescindiendo de alguno.

XV. Dado un objeto decorado y uno o dos de sus elementos, cambiarle uno, por otro presentado por el profesor o elegido libremente por el alumno.

XVI. Análisis de una composición. Dado un objeto decorado o parte del mismo reconocer sus tres elementos, dos o uno, y trazarlos separadamente del objeto.

XVII. Con uno, dos o los tres elementos de un objeto decorado, componer la decoración de un objeto diferente.

XVIII. Transformación de elementos primarios a base de elementos terciarios dados.

XIX. Proyectos de objetos industriales, dando el profesor todas, algunas o ninguna de las condiciones de utilidad, materiales, significación, etc.

XX. Copia de objetos decorados o de dibujos de los mismos en su totalidad o en fragmento.

XXI. El profesor sólo describirá un objeto decorado, y los alumnos lo dibujarán.

XXII. Descripción por los alumnos, de palabra o

por escrito, de un objeto decorado que tengan a la vista.

XXIII. Estudio de un elemento del natural (plantas, animales, figuras, paisaje, etc.), que servirá de base de estilizaciones.

XXIV. Estudios de sintetización de elementos del natural para acostumbrarse a buscar lo más esencial.

XXV. Geometrización de elementos del natural para aprender a sujetar los elementos terciarios a espacios determinados.

XXVI. Transformación de los elementos naturales en elementos decorativos terciarios. Estilizaciones y ensayos para buscar elementos secundarios deducidos del estudio del natural.

6.° *Plan pedagógico.*—Se ha visto en el desarrollo técnico del arte decorativo en sus principios fundamentales, núm. 7, pág. 264, que empezando por ser geométrico el plan decorativo o mejor el elemento secundario, llega (en la decoración moderna) a un ritmo superior inspirado en las formas naturales. Para componer con arreglo a este ritmo, es necesario ser verdadero artista decorador, única manera de hacer verdadero arte decorativo libertándose de la geometría. Los artistas japoneses han llegado a este grado eminente de llenar superficies con formas naturales saturadas de vida, carácter y verdad, sin un plan geométrico, pero con un ritmo muy libre que obedece a los impulsos de su espíritu, llegando a resultados esencialmente decorativos. En cambio, el pueblo japonés ha cultivado como todos la decoración de base geométrica. Piénsese también en la ornamentación de los pueblos primitivos y salvajes.

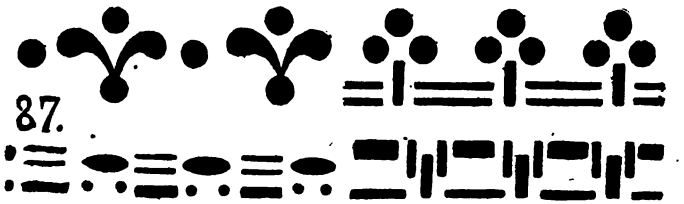
Inútil y contraproducente sería intentar en la Escuela primaria ni en las Normales esta decoración más libre y superior, pues como faltaría siempre el ritmo interno, se caería en la adopción de formas naturales que nunca llegarían a un plan decorativo y sí a esta pseudo-pintura decorativa de los abanicos y almohadones cursis, que

no es ni pintura ni decoración y que por desgracia tanto abunda.

Aceptando, pues, iniciar la enseñanza decorativa por los primeros grados de su desarrollo técnico, pregunto: ¿será necesario empezar por explicar el concepto de la composición decorativa, ver sus elementos y su relación, para que los alumnos conscientemente ensayen sus primeras composiciones? En este caso, no podría empezarse con niños pequeños, pues el estudio, aun hecho de una manera muy intuitiva y sencilla, requiere cierto desarrollo mental; pero ¿si en vez de esto se procediera mucho antes de formular y analizar la decoración, a cultivar en los niños su actividad decoradora por medio de la ordenación y combinación de figuras o ciertos elementos apropiados? Pestalozzi y Frœbel ya lo intentaron; Quénioux pone en su programa (1) en la primera lección del primer grado una composición decorativa; no estoy muy convencido de la forma en que lo hace, creo que es necesario experimentar antes mucho. Me preocupa la perturbación que puede llevar al verdadero dibujo realista del natural; por esto no hay que fijarse sólo en el poder educador del arte decorativo, sino en sus relaciones con el otro dibujo.

No puedo en esta obra trazar un plan completo para la composición decorativa, pues esto me obligaría a otro plan para los trabajos manuales. Me limitaré sólo a mencionar lo que se incluye en el programa publicado por la «Liga para la divulgación de la pedagogía del dibujo». En este programa, el primer ejercicio de composición decorativa empieza en la lección 50 del segundo grado de la Escuela primaria. Sólo recomiendo a los que intenten con un fin pedagógico experimental la composición decorativa en grados anteriores, que se limiten a simples combinaciones de elementos, con formas que no sean naturales ni se refieran a objetos conocidos;

(1) *Manuel de dessin á l'usage de l'enseignement primaire;* Paris, 1911.



pueden usarse con preferencia líneas y puntos, figura 87, con las que se hallarán muchas combinaciones ornamentales.

Cuando el verdadero concepto del dibujo realista del natural se haya afirmado, se podrá explicar lo que es la decoración, siempre de una manera muy intuitiva, mostrando objetos decorados y siguiendo un plan sencillo, no analizando aún las composiciones por sus tres elementos, pues sería demasiado abstracto, sino mostrando el elemento terciario y haciendo ver que de su ordenación proviene la belleza del objeto decorado. Repartiendo elementos recortados, los niños los combinarán siguiendo un plan que el profesor dará unas veces, y otras ellos lo buscarán, aplicando después los resultados a los objetos construídos en las lecciones de trabajos manuales. Otras veces se hará deducir una decoración sencilla del mismo objeto, haciendo comprender la relación íntima que debe existir entre el último y el plan decorativo.

En el tercer grado se podrán analizar composiciones decorativas separando sus elementos, intentándose composiciones con elementos terciarios muy sencillos, teniendo en cuenta las bases de ejercicios, desde la VI á la XVII, página 276. Al final se hará alguna geometrización de un elemento del natural, para llegar a la estilización, tranformando una hoja o flor en un elemento terciario.

Es conveniente preocuparse mucho en que los objetos decorados y los ejemplos que se muestren a los niños sean del más depurado buen gusto; si no pueden

obtenerse de verdadero valor artístico, es muy preferible lo popular; este arte sencillo primitivo casi siempre contiene muchísima más belleza que estas obras y objetos llamados de arte, debidos a un industrialismo comercial y propagadoras de mal gusto.

F).—Aplicación del mecanismo general de metodizaciones al estudio del color

1.° *Propósito.*—Antes de concretar los resultados que deseamos obtener, pensemos en las diferentes aplicaciones del color en la Escuela primaria.

a) Puede interpretarse el color del natural, siendo un complemento del dibujo realista perspectivo y entrando en el campo de la pintura del mismo nombre.

b) Cómo puede ser un complemento del dibujo analítico o científico.

c) Para los trazados geométricos tiene mucha utilidad el color, aunque debe usarse convencionalmente para distinguir en los trazados las líneas de construcción, los materiales, etc., y todo cuanto pueda dar claridad a los dibujos.

d) Para la composición decorativa no es menos importante el color, aplicándose de un modo diferente que en los anteriores casos, pues el fin es producir bellas combinaciones cromáticas aunque nada tengan que ver con la realidad, y en las que la fantasía y no la observación interviene en primer término.

Así, pues, nuestro propósito debe referirse a las aplicaciones mencionadas; pero debe de ir más allá de un fin técnico, procurando que el estudio del color sirva también como educación de los niños.

Por una parte, deseamos que en la Escuela primaria se use el color como auxiliar del dibujo, para hacerlo más interesante y llegar mejor a la expresión de la forma; por otra, con un fin educativo, nos proponemos perfeccionar las percepciones visuales de los niños por la comparación y apreciación de matices, y por fin, edu-

car el buen gusto haciéndoles sensibles a las combinaciones armónicas.

2.° *Estudio del desarrollo técnico.*—La apreciación y conocimiento del color, cuando alcanza su desarrollo máximo, toma dos direcciones; por una, se llega a la pintura realista, y por otra, al arte decorativo. En el primer caso, se traducen armonías que nos da la realidad, y en el segundo, se inventan. No es este el lugar para explicar uno y otro desarrollo; sólo diré algo pertinente al caso que nos ocupa.

Para apreciar bien el color es necesario, en primer lugar, tener la vista normal (no padecer ceguera total o parcial de los colores); después es necesario una educación especial de las percepciones visuales; saber comparar, distinguir matices, pequeñísimas diferencias, reconocer y apreciar el tono o valor de claro oscuro de todos los colores y matices, ver la entonación o acorde general en los asuntos y ser sensible estéticamente a las armonías de color. Todo esto se refiere a la observación; pero, además, es necesario representar el color percibido o la armonía que impresionó; para ello es indispensable conocer las propiedades de los colores, las leyes de sus contrastes y el manejo y uso de las materias colorantes, conociendo a fondo alguno de los procedimientos pictóricos. Muchos pintores esto sólo lo saben empíricamente, pero lo saben. El conocimiento teórico es gran auxiliar del práctico, pero éste es imprescindible.

Para el arte decorativo se necesita lo mismo que acabo de indicar, y además, mucha fantasía, pues es necesario imaginar armonías de color. Claro es que se necesita mucho también el buen gusto; pero éste no debe faltar tampoco al pintor realista.

3.° *Conocimiento de la realidad sobre la que hay que actuar.*

Obstáculos.—Aunque los niños ya al ingresar en las escuelas de párvulos pueden conocer los colores, pues excepto los que tienen anormalidades en la vista y pa-

decen de ceguera total o parcial para los colores, reciben claramente las impresiones cromáticas, aunque no tengan confusiones en su nomenclatura (como acontece muy frecuentemente) no sólo en estas edades, sino hasta mucho más tarde, en los últimos grados de la Escuela primaria, chocarán con grandes dificultades para observar y traducir el colorido de las cosas. La mayor parte, de los obstáculos que se indican en la segunda parte. capítulo VIII, pueden aplicarse al estudio del color. Unos se fundan en el concepto equivocado que se tiene del colorido (véase la pág. 185); otros, en la misma actividad desordenada del niño, quien no sabe observar ni comparar, obrando precipitadamente sin plan ni constancia; otros, por lo que se refiere a la técnica, como el automatismo, llevando a los amaneramientos la poca habilidad y la ignorancia de las leyes de los contrastes y de los principales recursos técnicos. Pero sobre todo, tratándose de dibujo del natural, la principal dificultad de traducir el colorido de los modelos, consiste en que ese resulta siempre muy difícil, pues se presentan sombras, reflejos, mil matices que, para dar una pequeña idea de ello, debe entrarse en el campo de la pintura. No menos dificultades ofrece el hallar entonaciones armónicas para la composición decorativa.

Análogos obstáculos a los apuntados anteriormente encontrarán los niños al traducir el claro oscuro, sobre todo si tratan de reducir los valores de objetos coloreados.

Ventajas. — Los modelos de colores vivos llaman la atención de los niños, así como lo luminoso. A los niños les gusta mucho manejar colores por medio de lápices o pasteles, y aun mucho más sirviéndose del pincel.

Ensayo de escalas de evolución para el claro oscuro y el color

La que se refiere al claro oscuro, la formé clasificando los dibujos obtenidos en el cursillo experimental, página 153, y en otras pruebas verificadas después. Se colocó

frente a los niños un objeto reluciente; primeramente una cafetera rusa niquelada, y más tarde la pieza que sostiene el objetivo de una linterna de proyecciones, con el objeto de poner una cosa desconocida. La cafetera rusa tenía el mango negro, y *la pieza* presentaba una parte niquelada muy brillante y otra negra. La escala es como sigue:

Primer grado.—Se prescinde del claro oscuro; sólo se indica el objeto a contorno. En las clases inferiores casi todos los niños están en este grado, y en las superiores aun se encuentran muchos que indica que sólo les interesa la cosa, y los reflejos, aun siendo muy brillantes, no se consideran inherentes al objeto.

Segundo grado.—Se llena de negro el mango de la cafetera y la parte no niquelada de la pieza (lo que es negro), y se deja blanco lo niquelado.

Tercer grado.—Mediatinta para el niquelado. Los niños decían que dibujaban *el plateado*.

Cuarto grado.—Expresión esquemática de los reflejos por medio de rayas.

Quinto grado.—Trazado de los objetos reflejados. En la cafetera dibujan monigotes, porque algunos descubren que en ella se reflejaban los niños. En la pieza trazan la ventana (pág. 161, fig. 59).

Sexto grado.—Expresión rudimentaria de la complicación del claro oscuro por medio de un embadurnado desigual, queriendo indicar partes más oscuras que otras.

Séptimo grado.—Inversión del claro oscuro, marcando con negro los toques luminosos más intensos; esto parece indicar una tendencia impresionista en lo que se anota lo que más impresionó (pienso probar con éstos, con el fin de aclarar este caso, que dibujen con tiza en un encerado, invirtiendo el procedimiento).

Octavo grado.—Sombreado convencional sin fijarse en los reflejos. Los niños *dan sombra* según un preconcepto, considerando el modelo como si fuera de yeso. Este caso equivale al grado quinto de la segunda escala (escalas paralelas, pág. 165).

Noveno grado.—Observación del claro oscuro, pero poniendo los reflejos y valores fuera de su sitio.

Décimo grado. — Buena observación del aspecto gráfico.

Ensayo de escala de evolución de la manera de interpretar el color desde el punto de vista de la pintura realista.

No he compuesto esta escala como las demás, después de pruebas ejecutadas con los niños y la clasificación de los dibujos obtenidos, sino pensando en los caracteres principales observados en la práctica de la enseñanza. Ella me servirá de punto de partida para investigaciones proyectadas.

Escala: Primer grado. — Concepto rudimentario, se aplica un color cualquiera, se quiere *pintar*.

Segundo grado.—Se distingue el color, pero tomándolo en un concepto general. Una hoja es verde, e indistintamente se pinta con uno u otro verde.

Tercer grado.—Distinción del matiz, verde azulado, verde amarillento, etc.; pero el color se aplica con uniformidad, pues se considera como cualidad inherente de las cosas.

Cuarto grado.— Observación de las variaciones del color siguiendo un concepto rudimentario del claro oscuro general, por lo que se pone negro para oscurecer, y blanco para aclarar.

Quinto grado.—Análisis de reflejos y matices exagerando sus intensidades. No se da el valor de cada color, y como el objeto no se destaca, se exageran los claros y los oscuros, llegando a la dureza y al brillo metálico en todo.

Sexto grado.—Percepción delicada de los colores neutros como sombras poco definidas.

Séptimo grado.—Percepción del valor del color, se entona bien.

Octavo grado.—Colorismo más complejo, vibración del color.

4.° *Planteamiento del problema pedagógico.*—Comparando el trabajo del pintor realista y del decorador con lo que hacen y podemos esperar de los niños, veremos la inmensa distancia que separa a unos y a otros. Sólo algo muy rudimentario podemos intentar en la Escuela primaria, pero es necesario que sea fundamental. No trataremos de preparar a los niños sólo para la pintura realista o el arte decorativo, pues entonces el fin sería puramente artístico, y el conocimiento del color y su fina percepción tiene ventajosas aplicaciones en la Ciencia, en la Industria, en el Comercio y en un sinnúmero de fases de la actividad humana. Comparando lo que los niños hacen con lo que nos proponemos, nos encontramos en que el principal problema pedagógico que hay que resolver puede plantearse del siguiente modo: es necesario, desde los primeros grados de la enseñanza (párvulos), educar y afinar las percepciones visuales de los niños, despertando el interés por las comparaciones, iniciándoles en el conocimiento de las leyes fundamentales del color y contrastes, así como también en el manejo de, por lo menos, un procedimiento para llegar a la representación del colorido hasta donde sea posible. Necesario también será iniciar a los niños en el estudio del claro oscuro, enseñándoles su relación con el color. Resumiendo: tres puntos fundamentales o factores del problema hay que resolver:

a) Educación de las percepciones visuales relativas al cromatismo y a la diferenciación de los valores del claro oscuro.

b) Instruir sobre las ideas fundamentales del color y sus contrastes.

c) Educación técnica para traducir y representar colores y sus contrastes.

Todo ello en un grado muy elemental.

5.° *Estudio de los recursos y maneras de actuar del profesor.*—Adaptaré a los tres factores del problema pedagógico que acabo de plantear los medios de que disponemos para resolverlo.

a) Para la educación de las percepciones visuales en lo relativo al sentido cromático y a la apreciación del claro oscuro, podremos valernos de las *comparaciones* de colores y valores de claro oscuro, de la *ordenación* de unos y otros, formando escalas u otras combinaciones, de *medición* de cada uno de ellos, comparándolos con tipos fijos (escalas numeradas). Para ello, es necesario disponer de material adecuado, consistente en colecciones de objetos coloridos como los muestrarios de tintorería, etc.; por ejemplo: madejas de colores, lápices de colores de madera pintada, tablitas, cartones y papeles de colores, etc. El material usado en las escuelas Montessori puede prestar buenos servicios, como las telas de colores uniformes o variados, las muñecas vestidas convenientemente, las pelotas de lana de colores vivos y, sobre todo, las cajas con tablitas, en las que se arrollan hilos de seda o lana con los principales colores formando gradaciones. Por fin tenemos las escalas de claro oscuro y otras que pueden hacerse con colores.

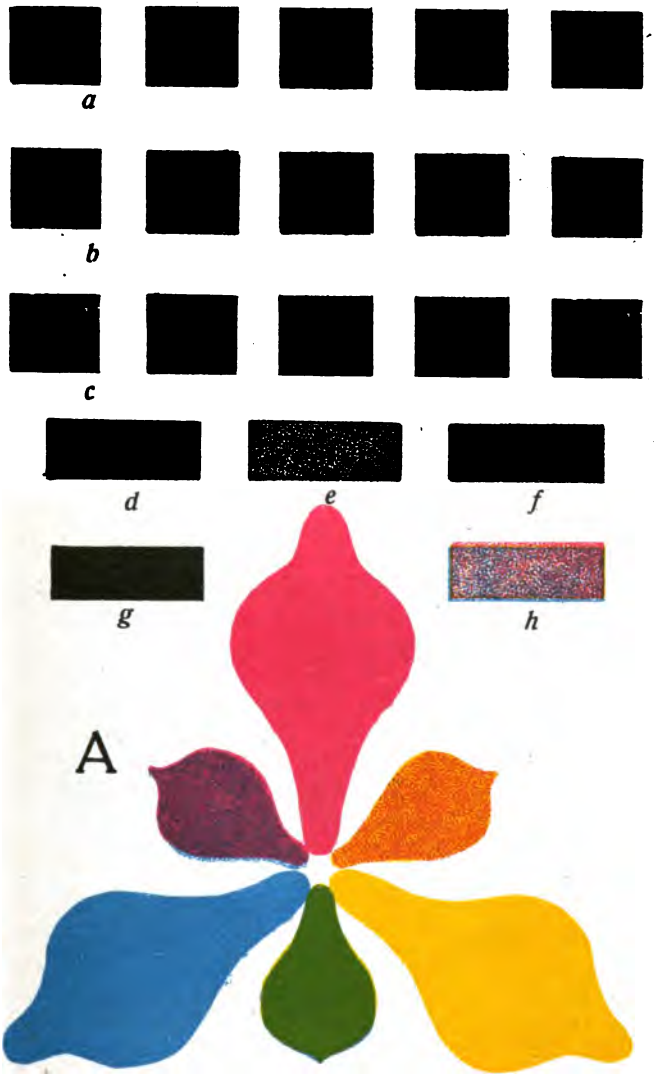
b) Para instruir a los niños en la parte fundamental del color, podemos valernos de todos los recursos que nos da la Pedagogía general, para hacer atractivas las explicaciones, teniendo siempre en cuenta las leyes de las asociaciones de ideas, cuidando mucho de la nomenclatura y explicando siempre con ejemplos a la vista, ya con colores y sus mezclas, hechos ya, verificándolo el profesor delante de los alumnos.

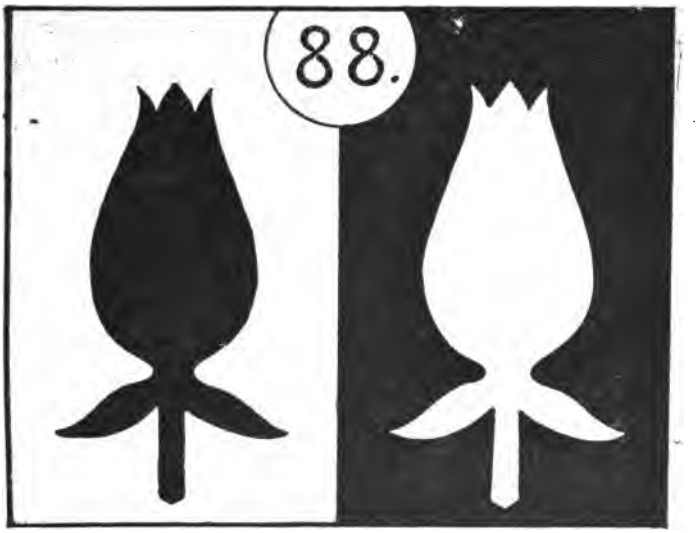
c) Los ejercicios relativos a la ejecución y representación de colores tienen dos bases distintas. Una trata de la representación de colores vistos por el niño frente al modelo o de memoria, y otra de la invención de combinaciones por el alumno. En las bases de ejercicios para el dibujo realista del natural, página 204, podrá sin gran esfuerzo hallarse el fundamento de múltiples ejercicios para el color, uniéndolo a un ejercicio de dibujo o tomándolo aisladamente. Las citadas bases servirán también para ejercicios relativos a los factores *a)* y *b)* del problema pedagógico que nos ocupa.

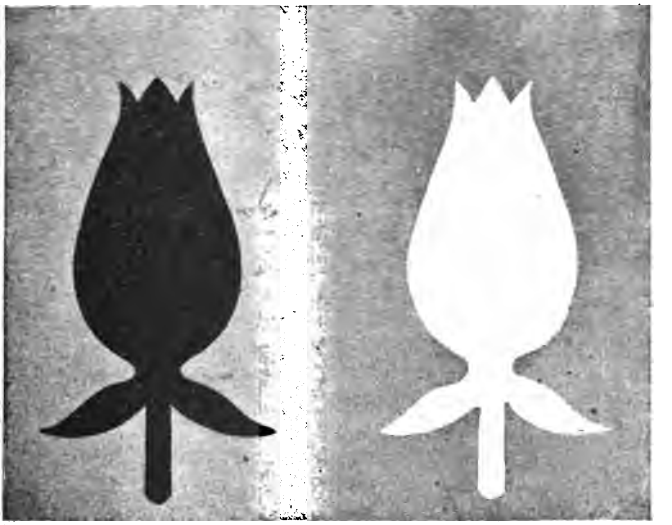
6.° *Plan pedagógico.*—Se empezará por la educación del sentido cromático, haciendo distinguir primeramente los tres colores primarios: rojo, azul y amarillo; después, los binarios: verde, anaranjado y violeta. Se enseñará cómo mezclando rojo y azul se obtiene el violeta; con azul y amarillo, verde, y con rojo y amarillo, anaranjado. Muy al principio, cuando los niños conozcan los tres colores, se facilitarán lápices para que los usen en su dibujo de fantasía; después se harán mezclas para obtener binarios, y se compararán los que se obtengan con lápices de estos colores. Creo que aunque el resultado tenga más frescura usando muchos colores, es mucho más educativo acostumbrarse a usar sólo los tres primarios (1), pues uno se ve obligado a mezclar mucho, llegándose a conocer los factores que forman los matices. Conocidos los seis colores principales, se llevará a los niños a que distingan sus grados de intensidad, ordenando, por ejemplo, las tablitas anteriormente indicadas (Montessori); en aquellas cajas hay los seis colores, formando cada uno una gradación de ocho tonos, y además otros dos, una formando escala de grises del blanco al negro, y otra con el marrón; en conjunto hay 64 tablitas. Diferentes ejercicios pueden hacerse con ellas, reconociendo colores iguales, formando grupos de dos, mezclando las tablitas de dos colecciones u ordenando las de una formando escalas para cada color. Puede utilizarse también para ejercicios de memoria, observando colores y buscándolos después al cabo de un rato o en un sitio lejano (2). En párvulos puede hacerse perfectamente lo que antecede, y en el caso que los niños no hayan tenido esta preparación, se hará en el primer grado de la Escuela primaria.

Conocidos los seis colores en sus diferentes intensidades, se educará en el sentido de que los niños perci-

(1) Sería excesivo extender esto a las enseñanzas superiores.
(2) Doctora Montessori: *El método de la Pedagogía científica*; Araluce, editor; Barcelona.


a
b
c
d
e
f
g
h
A

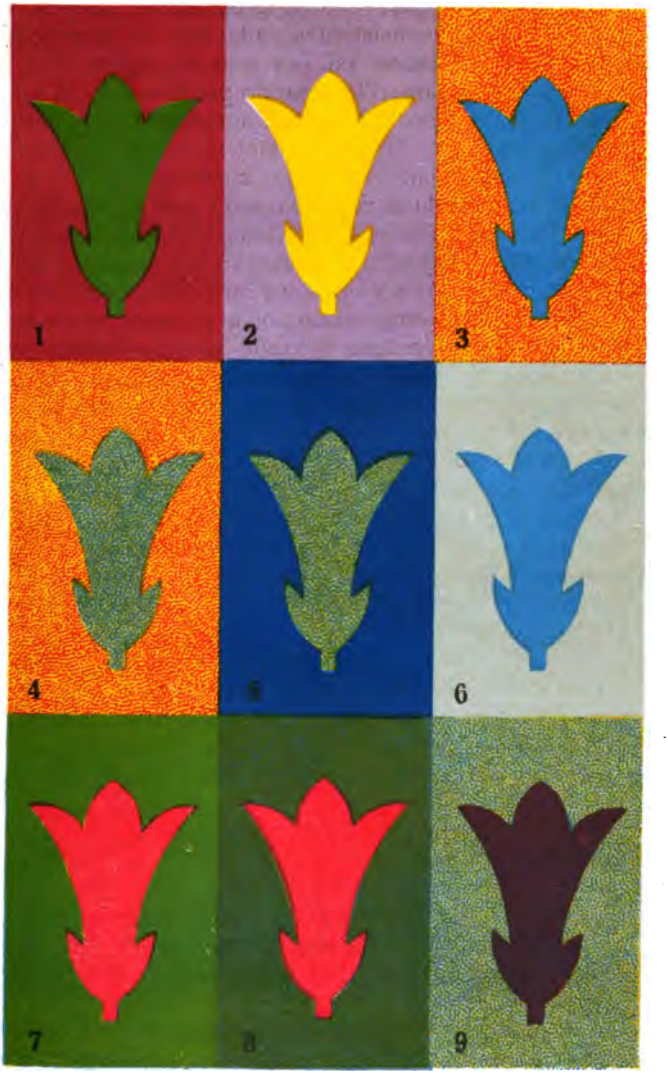

88.



ban los matices; para ello se presentarán tablillas formando escalas, consistentes cada una en la mezcla de dos colores primarios; así, por ejemplo, figura *A*, *a*, del azul se llegará al amarillo pasando por el verde. Al rojo *b*, añadiéndole un poco de azul, y aumentando la cantidad de este último se formará el violeta, hasta que rebajando el rojo se llegará al azul. Lo mismo pasará en la escala *b* de amarillo a rojo, pasando por el anaranjado. Colocados los colores en la forma que los presento, en los extremos se verá los primarios, en el centro los binarios, y entre unos y otros los más difíciles de percibir y nombrar; pues empezando por la primera escala, tenemos: azul—azul verdoso o verde azulado—verde—verde amarillento o amarillo verdoso—amarillo. Lo mismo podríamos hacer con las demás escalas. Ahora bien; estos grados pueden aumentarse pasando insensiblemente de los primarios a los binarios. Con un material completo se podrían hacer ejercicios parecidos a los indicados anteriormente con las tablitas del sistema Montessori. Para evitar confusiones a los que no están muy enterados de las leyes del color, prefiero extenderme ahora más en esta dirección, dejando para después lo relativo al claro oscuro.

Todo el mundo sabe que los tres colores primarios claros colocados en un disco, al hacerlos girar, se mezclan y dan un color blanco perla; y si los mismos en pigmentos se mezclan, desaparecen los colores, dando un color casi negro si los colores son intensos, fig. *A*, *g*, aclarándose más o menos, según la intensidad, pero llegando a coloraciones indefinidas o neutrales, grises, pardos, etc., según el color que domine. En *e*, los tres colores forman un gris; en *b* resulta un marrón, pues el rojo domina; en *d* tenemos un verde neutralizado obtenido por este color, añadiéndole algo de rojo, sin acabar de desvirtuar su base. Lo mismo pasa con el morado neutralizado de *h*.

Conviene que el que no está iniciado en estos estudios conozca pronto el círculo cromático elemental con los


1
2
3
4
5
6
7
8
9

seis colores. Puede tomar la forma de una flor, como la que presento en la figura *A*, pues así se distinguen más los primarios de los binarios; con ella se puede ver cómo los pétalos pequeños tienen el color compuesto por los dos más próximos, y cómo el *complemento* de un color primario es el binario formado por los dos primarios restantes. Además, hallándose opuestos, fácilmente se encuentran los complementarios.

Da muy buenos resultados las leyes de los complementarios por medio de la ley de contrastes, tan esencial en el dibujo. Las ideas fundamentales no pueden ser más vulgares y asequibles a todo el mundo. Contrastan dos cosas cuando son muy diferentes (un hombre gordo al lado de uno flaco), con la particularidad que se acentúa el carácter de cada uno; así, mucho antes que saber lo que es el color, desde el punto de vista físico y fisiológico, los niños pueden tener intuiciones sobre la influencia de unos colores sobre otros; así, aplicando la ley anterior, les damos ejemplos de contrastes fuertes y suaves. Fuerte será el producido por el blanco y negro, por ser tan distinto uno de otro (véase la figura 88, y suaves el negro o blanco con grises. En el primer caso, el blanco y el negro ganan en intensidad. Para dar diferentes lecciones sobre el color a maestros y a niños usamos una colección de cartones de 0,24 × 0,16 m., forrados de papeles de colores diferentes que sirven de fondo a una flor recortada en diversos papeles (siguiendo siempre el mismo dibujo) para que contraste con los fondos.

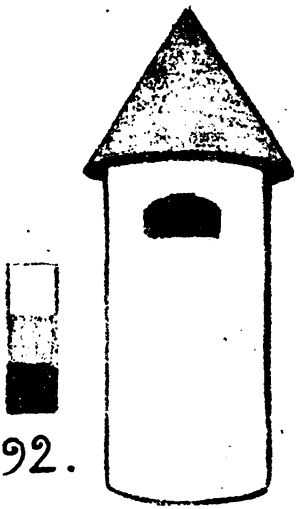
Algunos de estos cartones se hallan reproducidos en las figuras 88 y 89. En los dos primeros contrastes de blanco y negro se podrá observar el fenómeno de la irradiación, por el que la flor blanca parece más gruesa, siendo exactamente igual a la negra. En los cartones 1, 2 y 3 de la fig. 89, se verá el contraste de los colores complementarios intensos. Los colores intensos son los primarios entre sí y los complementarios, pero aun más estos últimos, pues un azul contrasta mucho con un rojo

y con un amarillo; pero el amarillo puede ser algo verdoso y contener un poco de azul, y el rojo puede ser púrpura vecino del morado y contener algo de azul; en cambio, el anaranjado es el opuesto al azul, y, por tanto, el más diferente. Así pasa que los complementarios puestos de lado se excitan. Esto indica que los colorés se influyen, siendo los vivos más influyentes. Un color vivo primario o binario hace el efecto que tiñe ligeramente del color de su complementario el fondo sobre que destaca; por esta causa, los complementarios se avivan, y por la misma veremos cómo el fondo anaranjando del cartón 4, y el azul del 5, influyen tanto en el verde de la flor, que apesar de ser idéntico en uno y otro, parece muy diferente. Claro es que, además, hay el contraste del tono o valor, pues mientras una destaca por oscuro, la otra flor lo hace por claro; pero es el color lo que cambia, pues el anaranjado del 4 tiñe ligeramente de azul al verde; en cambio en el 5, destacando sobre el azul, queda un verde amarillento, se tiñe de su complementario. Comparemos también el 3 con el 6 para ver cómo el mismo azul de la flor pierde en intensidad al destacarse sobre un fondo neutro. Con observaciones de esta clase se llega a la conclusión de que la intensidad y grado de un color depende mucho de las influencias que recibe; por esta causa un pintor debe llenar pronto el lienzo o papel, ocupándose sólo al principio de las manchas de color y de sus relaciones, pues siempre se equivocará el que pinte por fragmentos, terminando partes antes de llenar toda la superficie. Estas colecciones sirven también como educación estética, comparando los contrastes armónicos con los feos. Al buen gusto se llega dando finura a las percepciones. Es muy conveniente que los alumnos apliquen estas leyes de los contrastes, manejando colores, haciendo escalas y gradaciones y aprendiendo a mezclarlos y combinarlos. Este estudio intuitivo, teórico y práctico tal como lo acabamos de ver en su conjunto, que se basa en las propiedades del color abstrayéndolo de los objetos, puede

90.

hacerse paralelamente a la iniciación de una pintura realista; para ello se unirá al dibujo realista perspectivo del natural coloreando los objetos por su tinta general, enseñandose poco a poco a distinguir matices.

El claro oscuro, aunque sea de un modo muy rudimentario, se empezará muy pronto, y su estudio seguirá paralelamente al del color y al dibujo realista perspectivo del natural. En lo relativo a la educación de las percepciones visuales, se seguirá el mismo método que para el color por medio de tablitas formando escalas de blanco a negro, pasando por grises intermedios, cuyos valores se reconocerán y ordenarán. Vendrá más tarde el uso de escalas numeradas y la medición de los grados de claridad. Dibujando los niños podían hacer bastante en claro oscuro; pero sería necesario elegir bien los modelos, empezando al principio por siluetas negras, figura 90, a tinta y pincel; después dibujando modelos con partes blancas y otras negras o grupos de objetos cuyos valores sean los extremos de la escala, figura 91. Para fijar más tarde un valor medio entre el negro y el blanco figura 92, como en el modelito cilíndrico y cónico de cartón en el que se ha colocado la escala formada por los tres grados dominantes en el modelo. Es muy útil

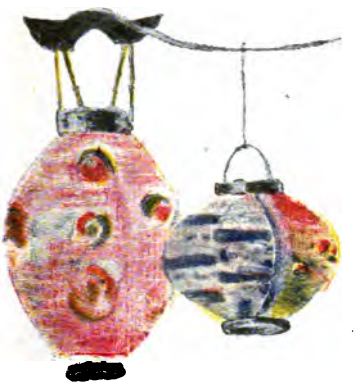


92.

siempre colocar en el fondo de todos los modelos escalas más o menos extensas de claro oscuro. Conviene también, que los niños hagan escalas de valores. Como una sugestión a lo que llevo dicho, presento en la figura 93 un dibujo ejecutado por un alumno del Curso permanente de Dibujo; se trataba de buscar lo más esencial del claro oscuro en un asunto sencillo. Se empezó por recortar en papel negro la botella, en blanco el tazón y en gris la sombra arrojada; las tres siluetas pegadas sobre un papel gris más claro daban ya el efecto del claro oscuro; después, el mismo efecto producido por siluetas idénticas se alteró, indicando sobre el tazón sus mediastintas de sombra y los reflejos en la botella. Por fin se resolvía al lápiz y clarión el asunto.

Debe también hacerse algo para que los niños se acostumbren a buscar el claro oscuro del color; para esto, aparte de los ejercicios hechos con la escala de va-

93.



lores buscando grados de claridad a los objetos coloreados, puede seguirse la tendencia de los norteamericanos de estudiar un mismo objeto a mancha de color y por claro oscuro.

Véanse los ejemplos de la figura 94.

II

ALGO SOBRE UN PROGRAMA DE DIBUJO PARA PÁRVULOS Y ESCUELA PRIMARIA

¿Qué debe ser un programa? Entiendo por programa la determinación ordenada de las lecciones de un curso, él es un resultado de las metodizaciones. Con los elementos pedagógicos presentados en la tercera parte pueden hacerse muy diferentes metodizaciones, según varíen la finalidad que se persigue o el estado de los alumnos. Las mismas metodizaciones, siendo ya algo más concreto, sólo son líneas generales que en la práctica pueden tomar muy diversas formas; pero, además, tenemos que las metodizaciones sólo se refieren a cada una de las ramas del Dibujo, y como el conjunto de lecciones de esta enseñanza deben formar un todo armónico en el que se mezclarán ejercicios que provienen de cada una de las metodizaciones parciales, resulta que según sea la importancia que se conceda a una u a otra, según sean las proporciones en que los elementos de cada una sean usados, diferente será la mezcla resultante, y por lo mismo el programa. El mejor programa es el hecho a medida, después de haber estudiado, contrastándolo, desde luego, con los estudios pedagógicos generales, las condiciones particulares de cada región, población, barrio y escuela. Tiene grandes ventajas que el profesor siga un programa previamente estudiado; primeramente, porque en él se halla el propósito del educador, su voluntad, pues el problema pedagógico tiene

dos grandes fases: 1.ª, todo lo que hemos visto hasta la confección de un programa; 2.ª, aplicación del programa. Por mucho que el profesor haya pensado en todos los problemas y haya experimentado con los niños, aunque el programa sea una obra maestra de la pedagogía, siempre al aplicarlo hallará obstáculos imprevistos, siempre tendrá que inventar e improvisar, y así debe ser para que su enseñanza sea viva. Pero a esto puede objetarse: ¿si no podemos ir sobre seguro, a qué pensar tanto y preocuparse de un plan previo?; ¿no sería mejor pensar menos, preparar menos y actuar sobre las ocasiones, siempre varias e imprevistas, que nos ofrece la vida? Para los artistas esto es muy seductor, y esto lleva a la enseñanza ocasional, que tiene sus partidarios. En Bélgica se debatía esta cuestión cuando en 1912 estaba allí. Mr. Sluys acusaba a las escuelas del Estado de que con el pretexto de una enseñanza ocasional, se escamoteaban algunas asignaturas; pero dejando estas querellas, demostraba que una enseñanza de género, sin seguir ordenadamente un programa, nunca podría resultar completa. Naturalmente, se necesita enseñar de cada rama del humano saber, hasta cierto punto, y es muy fácil que las *ocasiones* no se presten para ver sus principales elementos. Claro es que un educador de gran altura aprovechará la menor ocasión, sabrá sacar partido de las circunstancias más desfavorables y no perdiendo de vista nunca el conjunto de su enseñanza, y lo más esencial, dará siempre una trabazón a lo que a primera vista puede parecer disperso; pero esto lo hace un gran pedagogo, un profesor genial, y no podemos exigirlo a todo el mundo, y entonces... ¿no se cae en el peligro de lo fragmentario, de la enseñanza incompleta de partes desligadas? En cambio, el otro extremo lo tenemos en el profesor que se ha trazado un plan y con terquedad y de una manera inflexiva quiere que los niños lo sigan, aunque pronto le demuestren que se equivocó. No; ni un extremo ni otro. Hay que encontrar el equilibrio en un justo medio.

Quizás a los alemanes hay que predicarles que se dejen tiranizar menos por los métodos; pero ¡a los españoles! Nuestro defecto capital es el que pensamos poco lo que vamos a hacer; no somos previsores, nos falta constancia, porque carecemos de método; pero si aceptamos uno, quizá lo seguimos con demasiada rigidez. Es necesaria más flexibilidad, suavidad y energía al mismo tiempo. El profesor que hace un programa definido se obliga a pensar sobre los principales problemas de su enseñanza, y obtendrá grandes ventajas para su aplicación: 1.°, dominará de una sola ojeada el conjunto de lo que va a enseñar; 2.°, podrá preparar, con la anticipación necesaria, sus lecciones; 3.°, tendrá una base para superar o cambiar en la lección el día en que esté inspirado; 4.°, cuando por causas de salud, preocupaciones, etc., no se encuentre dispuesto a inventar nada en el transcurso de la lección, tendrá entonces una pauta a seguir, y 5.°, con el programa habrá concertado lo que se proponía hacer y lo que los niños deben verificar, y con él tendrá un punto de comparación para ver en qué partes obtuvo un fracaso o un triunfo, pudiendo así ir mejorando indefinidamente su manera de enseñar.

¿Cómo debe hacerse un programa? Daré mi opinión sobre ésto, porque explicaré a grandes rasgos cómo he verificado mis trabajos para confeccionar uno. Ya en 1911, en mi viaje de estudios, empecé un programa para concretar lo mejor y más adaptable a España de las escuelas extranjeras. Esto fué desde el primer momento una de mis mayores preocupaciones; pero el trabajo era largo, y hasta principios de 1916 no se terminó el ensayo, de que pronto voy a hablar; y es que un programa, por la razón de que debe ser el resultado de múltiples estudios pedagógicos, no puede reducirse a un conglomerado en cuya formación entren lecciones vistas en distintas escuelas extranjeras. Como sé que desgraciadamente en nuestro país la mayor parte de las organizaciones oficiales se han hecho de un modo análogo, traduciendo directamente del Extranjero o uniendo como

en un mosaico cosas de diferentes procedencias, pero siempre partiendo de fuera a dentro, tengo interés en explicar algo íntimo de mi trabajo, pues si me equivocara pueda mi buena intención tenerse en cuenta y apreciárseme el deseo de seguir a otros, aun muy pocos, que en España tomaron el verdadero camino. Volviendo al programa, pronto me convencí de que era necesario hacerlo como todo, de dentro a fuera. Era necesario ser hombre y no un simple mono, y para ello debía humanizarse el trabajo, el que no es más que sustancia segregada por uno mismo, en la que se hallan los elementos adquiridos, mezclados con otros propios y ordenados de otro modo, formando nueva individualidad. Por esta causa, el programa, al tener que ser una consecuencia de la pedagogía del dibujo, era necesario hacerme antes una pedagogía del mismo para llegar al primero. Claro es que una y otro no pasan de ensayos; pero ¿por dónde hay que empezar?

La dirección del Curso permanente de Dibujo para Maestros y Profesores especiales, me llevó a ultimar los trabajos para la confección de un programa. Aparte de la íntima colaboración que mi esposa toma en todos mis trabajos, han cooperado al programa alumnos de la sección de Profesores especiales. La «Liga para la divulgación de la pedagogía del dibujo» acaba de publicar este programa, con el fin de cumplir lo más esencial de su finalidad, que es la de establecer relaciones de trabajo entre Profesores especiales de dibujo y Maestros primarios para fomentar los estudios pedagógicos de dibujo y su aplicación a las escuelas de España. Se constituyó esta Sociedad en Diciembre de 1915, por iniciativa de los alumnos del Curso de Dibujo. El programa se tomará como punto de partida de la principal acción de la «Liga», pues dará una pauta a los Maestros para implantar el Dibujo en sus escuelas. El programa empieza en párvulos, que se dividen en tres secciones; después sigue la Escuela primaria, que contiene tres grados o ciclos, con sesenta lecciones en cada uno. En él se mezclan, si-

guiendo un criterio pedagógico general, las diferentes ramas del Dibujo con ejercicios pertenecientes a bases muy distintas (fantasía, natural de observación, memoria, atención, atención y memoria, fantasía y natural, gimnasia, dictado, etc.). En él se concentran y funden las metodizaciones parciales, teniendo en cuenta nuestras escuelas y lo que hemos creído más oportuno para ser aplicado a la práctica. Las dificultades y obstáculos con que se tropezará al ensayarlo serán materia de estudio, y en éste, así como en la buena voluntad de todos, confiamos para orientar bien la enseñanza del Dibujo en España.

PARTE QUINTA

LA ENSEÑANZA DEL DIBUJO EN LAS ESCUELAS NORMALES

No quiero terminar este libro sin decir algo sobre el Dibujo en las Escuelas Normales. Verdad es que tiene el tema tanta importancia, que merece una obra aparte.

El problema de la enseñanza del Dibujo a los Maestros va completamente unido al del Dibujo en la Escuela primaria, y como, al fin y al cabo, éste debe condicionar al primero, por él he querido empezar en la publicación de mis trabajos. Todo cuanto se piense, diga y legisle respecto a los Profesores especiales de Dibujo, para las Escuelas Normales, debe relacionarse íntimamente con los problemas del Dibujo en la Escuela primaria. El profesor de dibujo debe ver siempre, a través del maestro, al niño: esta es la única finalidad de todos cuantos se relacionen con la enseñanza primaria; a él deben dirigirse todos los pensamientos, toda la ciencia, todo el amor y todas las preocupaciones; pero....., descendamos a la realidad. El Dibujo en las Escuelas primarias de España es obligatorio, aunque oficialmente no está organizado. Es de desear, por los verdaderos amantes de la enseñanza, que tarde algún tiempo en organi-

zarse. Quien haya tenido la paciencia de leer la deshilvanada prosa de este libro, verá las grandes dificultades que esto último tiene. No obstante, el dibujo en las Escuelas normales hace tiempo que es una realidad, y por cierto, muy triste. No voy a describir lo que en las Normales se dibuja ni cómo se hace, pues de todos es harto conocido; sólo voy a decir algo de cómo se reclutan sus Profesores especiales de dibujo. ¿Cómo se hacen las oposiciones? No quiero analizarlas, sólo recojo un factor: el programa. Dejo a salvo, en absoluto, la honorabilidad y competencia de los tribunales; pero aun concediéndoles el máximo de buena intención, patriotismo, amor a la justicia, a la enseñanza y conocimiento profundo de sus problemas, y además una energía heroica para cuando se presenta el caso imponerse a las presiones e influencias bastardas; aun concediendo esto y mucho más, niego rotundamente que puedan, aplicando los programas al uso, distinguir, de entre la nube de opositores, a los que verdaderamente están capacitados para enseñar con fruto el Dibujo en las Escuelas Normales. Quizá no es esto lo que se busca; porque, vamos a ver, ¿qué ideal pedagógico se concreta en los programas? Nadie lo sabe, nadie se preocupó de ello; basta decir que se usa el mismo programa para oposiciones de Profesor de dibujo para Institutos, que para Normales. El caso no es raro, pues aunque nos estremezcamos de horror, muchos lo encuentran muy natural. Hay Profesores de dibujo que dicen que para nada les sirve la pedagogía; quizá les asuste la palabra, aunque yo creo que su temor es de verse obligados a cambiar su rutina por algo vivo, porque siempre es más cómodo seguirla cuando se carece de entusiasmo. Y si así piensan muchos profesionales..... Parece evidente que el que enseña algo, como todo mortal, debe preocuparse por lo que hace; y mucho menos puede desentenderse de los problemas de la enseñanza de su especialidad, quien debe transmitirla a los Maestros, a unos que a su vez la llevarán a los niños.

Antes, aun se exigía a cada opositor un programa que a veces se discutía; ahora hemos progresado, ni esto. Cuando pienso en la manera como se verifican las oposiciones, se me figura que se hace algo parecido a querer medir distancias con unas balanzas o pesar con un metro. ¿Será un buen profesor de dibujo el que conteste a unas preguntas de geometría, perspectiva, topografía y anatomía, y sepa dibujar un adorno y una estatua del yeso? Puede serlo y no serlo. Como cultura especial y técnica necesita algo de esto y otras cosas, pues el dibujo en la Escuela primaria, aunque elemental, debe tener mayor amplitud; pero todo cuanto pueda revelar una capacidad pedagógica, como el conocimiento de las escuelas, de los niños, de los métodos, y, sobre todo, el entusiasmo, el amor a la enseñanza, a los niños y a los grandes ideales, todo lo más vital del profesor de dibujo, pasará completamente desapercibido a un tribunal de oposiciones. ¿No es hora que donde se fraguan las organizaciones en materias de enseñanza se piense más en los niños? ¿Tan lejos tenemos las Escuelas Normales de París o Bruselas para que quienes deban enterarse tengan una idea general de lo que debe ser esta enseñanza de dibujo? Sí; de todo esto algo ya se conoce. España también ha concurrido a los Congresos de Dibujo; pero..... Ahuyentemos esta pesadilla; apartemos de nuestra mente estas clases de dibujo antipáticas, de espíritu mugriento, donde se cobija toda rutina y mal gusto; no pensemos en estas láminas, que sólo por la inercia de la costumbre se admiten, y sobre las que nadie sería capaz de escribir un pequeño folleto defendiéndolas, y estas copias del yeso tan amaneradas, obtenidas con el esfumino a modo de bruñidor..... basta. Invitemos a todos a mirar cara a cara la vida; la vida que se desarrolla fuera de la escuela, siempre fuerte, siempre creadora, siempre hermosa y radiante.

Pienso tratar en otra ocasión extensamente del Dibujo en las Escuelas Normales; por ahora vayan las siguientes líneas como un ligero avance.

Triple debe ser el fin de la enseñanza del Dibujo en las Escuelas Normales.

I. Dar a los futuros Maestros un concepto general del Dibujo en sus diversas fases, desde el punto de vista de su importancia social y escolar.

II. Enseñarles a observar el mundo exterior, dando medios para traducirlo gráficamente, para adquirir el futuro Maestro un nuevo lenguaje que le permita ilustrar las lecciones en la escuela por croquis en el encerado.

III. Orientarles en los nuevos métodos, interesándoles por el estudio del niño con relación al Dibujo y preparándoles para que puedan aplicar un programa de fundamento psicológico.

Para lo primero conviene que el dibujo sea muy variado, viéndose las diferentes ramas del mismo, explicándose los principales caracteres del Dibujo según los puntos de vista artístico, científico o industrial, las diferencias entre el arte realista y el decorativo y todo cuanto tienda a ensanchar el concepto que generalmente se tiene del Dibujo, dándole el valor social a cada una de sus principales direcciones, considerándolas como factores del vasto conjunto de la actividad humana. Hay que relacionar después todo esto con las necesidades e ideales de la escuela, única manera de dar un sentido pedagógico al concepto social del Dibujo. Pero siempre toda enseñanza, tanto en su parte teórica como en la práctica, debe presentarse de manera que en cualquier parte de la misma pueda el alumno tener una intuición de su conjunto, de sus anchos límites y de su fin transcendental.

Para lo segundo, que se refiere exclusivamente a la práctica del Dibujo, o mejor a aprender a dibujar, debe dirigirse la enseñanza a un objetivo a la vez práctico y pedagógico. El futuro Maestro adquirirá el lenguaje gráfico, cuyas palabras, y permítaseme la comparación, serán las formas de las cosas; él aprenderá a interpretarlas y a combinarlas dibujando gran cantidad de objetos representativos, por la elección de lo más típico, de las

principales formas que en la realidad se encuentran; él aprenderá a traducirlas, a recordar sus formas y a apropiárselas para poseer este lenguaje tan útil a todo hombre, pero mucho más al Maestro, que continuamente necesita del encerado para dar claridad a sus explicaciones. Lenguaje que ya se debería usar en los mismos estudios de la Escuela Normal, llevándole a ilustrar los apuntes que haga de las lecciones recibidas en otras clases. Esto es muy importante, y débese tener en cuenta para que el profesor de dibujo, de acuerdo con los demás profesores (así se debiera proceder siempre para que cada escuela formara un todo armónico), procure que el dibujo se extienda a todas las demás enseñanzas; pues toda asignatura presenta formas dibujables, formas que habrán sido estudiadas, desde el punto de vista gráfico, en la clase de dibujo. Pero esto no es todo: el Dibujo tiene un gran valor pedagógico, y deberá ser transmitido a los niños; por esta causa, el futuro Maestro deberá estar atento a *cómo* deben dibujarse las cosas y a cuáles son las principales dificultades que ofrece cada grupo de modelos, por lo que se verán las nociones de perspectiva, estudios del color, etc., oportunamente en cada caso. Dibujando aprenderá a ver, a observar, a interpretar las formas; pero al mismo tiempo, si lo hace con un sentido pedagógico, resolverá uno de los factores del problema de la enseñanza del Dibujo en los niños.

Para lo tercero, será necesario dar a conocer a los futuros Maestros los problemas principales de la pedagogía del dibujo en párvulos y en la Escuela primaria, explicándoles la relación entre su parte práctica y la pedagógica. Deben conocer los estudios psicológicos del dibujo de los niños y sobre ellos fundamentar las metodizaciones, dándoles preparación adecuada para que puedan aplicar con éxito un programa de dibujo.

Por fin, el programa que debe aplicarse a los niños debe ser el eje de todos los estudios; a su alrededor deben agruparse, formando un todo armónico, los estudios

teóricos y prácticos del Dibujo para los Maestros. Debe ser el plan desarrollado en una Escuela Normal muy pensado, científico en el fondo, pero artístico en la manera de presentarlo.

La clase debe ser atractiva, arreglada con sencillez y buen gusto para que sirva de fondo a la actividad que en ella se desarrolla: actividad sana, modesta, llena de entusiasmo y mutuo afecto, saturada por la íntima alegría que sólo es dable obtener cuando se trabaja por una obra santa.

ÍNDICE

Páginas.

Prólogo 5
Preliminares 19

PARTE PRIMERA

I. ¿Qué es el Dibujo? Finalidad de su enseñanza en la Escuela primaria 23
II. Ramas principales del Dibujo 29
III. El aspecto gráfico de las cosas 39
IV. El aspecto gráfico realista perspectivo y el color, el claro oscuro, la mancha y la línea 47
V. Líneas generales del proceso normal *del dibujar* por la observación del aspecto gráfico realista perspectivo 60
VI. Clasificación de modelos e indicaciones sobre la manera normal de dibujarlos 63

OBJETOS INDUSTRIALES

A) Objetos planos 66
B) Cuerpos de revolución 68
C) Cuerpos poliédricos 72
D) Cuerpos compuestos por supeficies planas y de revolución 77
E) Cuerpos de superficies curvas variadas 78
F) Formas puras irregulares 81

FORMAS NATURALES

		Páginas
a)	Minerales	83
b)	Plantas	84
c)	Animales	94

CONJUNTOS

I.	Paisaje sin construcciones	97
II.	Paisaje con construcciones	98
III.	Perspectivas de construcciones	100
IV.	Interiores y grupos de objetos	102

PARTE SEGUNDA

I.	Nota preliminar al estudio del niño con relación al Dibujo	105
II.	Cómo empiezan los niños a dibujar	108
III.	Cómo los niños interpretan la figura humana	115
IV.	Cómo los niños interpretan los animales	126
V.	Cómo los niños dibujan los árboles	133
VI.	Idea del conjunto y de la perspectiva en los niños	140
VII.	Lo que el niño hace frente al natural	152
VIII.	Estudio de los obstáculos que hay que vencer y de las disposiciones favorables de los niños que deben aprovecharse para una buena enseñanza del Dibujo	179

PARTE TERCERA

I.	Cómo se acostumbran a hacer los métodos y principios generales de los mismos	199
II.	Bases diferentes de ejercicios y crítica de trabajos	204
III.	El Profesor de Dibujo y el Maestro	214

Páginas

IV. La clase de Dibujo y su material..... 223
V. La lección: sus tiempos..... 227
VI. Algo sobre los instrumentos de dibujo con relación a los procedimientos técnicos..... 229
VII. Determinación de la acuidad visual y de la ceguera para los colores..... 235

PARTE CUARTA

I. Mecanismo general para metodizar..... 239
A) Aplicación del mecanismo general de metodizaciones al dibujo libre o de fantasía..... 241
B) Idem íd. íd. al dibujo realista perspectivo del natural..... 249
C) Idem íd. íd. al dibujo geométrico del natural..... 255
D) Idem íd íd. al dibujo analítico del natural..... 260
E) Idem íd. íd. a la composición decorativa..... 264
F) Idem íd. íd. al estudio del color..... 281
II. Algo sobre un programa de dibujo para párvulos y Escuela primaria..... 298

PARTE QUINTA

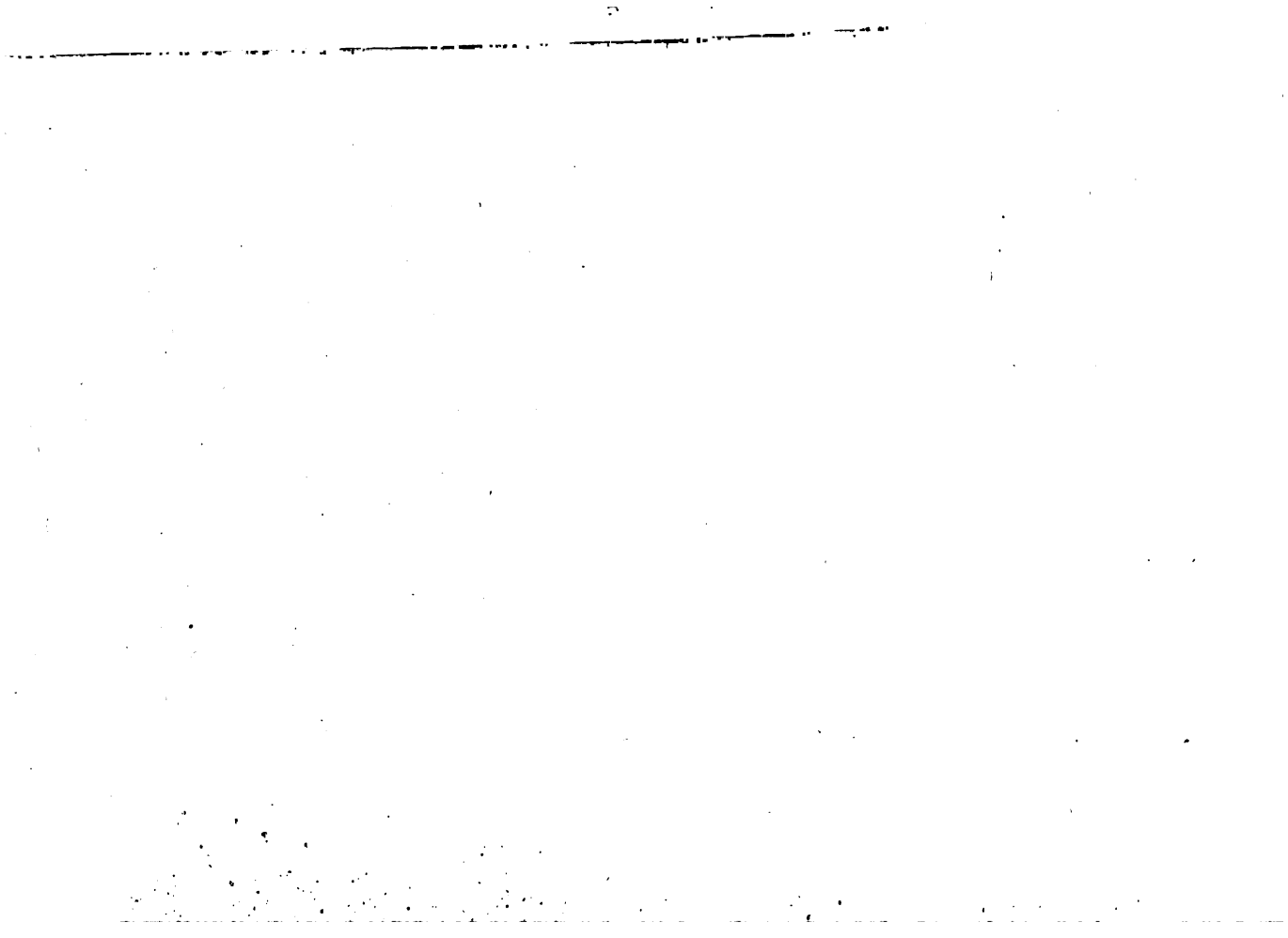
La enseñanza del Dibujo en las Escuelas Normales..... 303

OBRAS DEL MISMO AUTOR

DIBUJO, por V. Masriera y Ramona Vidiella.—Cabaut y C.ª, editores. Buenos Aires.

LA CIENCIA DEL ARTE, cinco tomos.—José Gallach, editor. Barcelona.

EL DIBUJO PARA TODOS.—José Gallach, editor. Barcelona.



IMPRENTA Y LITOGRAFÍA
ARTÍSTICAS
A. DE ANGEL ALCOY
(S. EN C.)
ATOCHA, 30 - MADRID

5 PESETAS.

YC117248